

Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildung in klein- und mittelständischen Unternehmen – die Entwicklung eines praxistauglichen Mess- und Beurteilungsansatzes

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
der
Erziehungswissenschaftlichen Fakultät

der Universität Erfurt

vorgelegt von:

Stephan Müller

Erfurt, 2008

Erstes Gutachten: Prof. Dr. Niegemann (Universität Erfurt)
Zweites Gutachten: Prof. Dr. Braun (Universität Erfurt)
Drittes Gutachten: Prof. Dr. Huber (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz)

Tag der Disputation: 19.02.2009

Datum der Promotion: 19.02.2009

urn:nbn:de:gbv:547-200900574

Meiner Mutter in Dankbarkeit

Inhaltsverzeichnis

1. Die Suche nach dem humanen Kapital.....	6
1.1 Soziologische Realität moderner Gesellschaften	7
1.2 Arbeitsprozesse in kapitalistischen Gesellschaften	8
1.3 Ökonomische Wirklichkeit kapitalistischer Gesellschaften.....	12
1.4 Bildungsökonomie.....	13
1.5 Humankapitaltheorie.....	14
1.6 Humankapital in modernen Gesellschaften	16
1.7 Humankapital in Organisationsstrukturen	19
1.8 Arbeitsprozesse in Organisationen.....	21
2. Die gesellschaftlichen Funktionen von Bildung und Erziehung.....	22
2.1 Was ist Bildung wirklich?	25
2.2 Die Schulausbildung einer Gesellschaft	27
2.3 Der Zugang zur Bildung in Deutschland	28
2.3.1 Zugang zur Primar- und Sekundarbildung I.....	28
2.3.2 Zugang zur Sekundarbildung Stufe II	29
2.3.3 Zugang zur Tertiären Ausbildung	29
2.3.4 Zugang zur Quartären Bildung.....	29
2.4 Bildung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht	30
2.5 Pädagogische Erziehungskonzepte	32
2.5.1 Normative Pädagogik.....	32
2.5.2 Empirische Pädagogik.....	32
2.5.3 Verhaltenstheoretische Pädagogik	33
2.5.4 Hermeneutische Pädagogik	33
2.5.5 Kritische Pädagogik	34
2.5.6 Systemische Pädagogik.....	35
2.5.7 Schlussfolgerungen aus den pädagogischen Erziehungskonzepten.....	36
2.6 Bildungsstand	38
2.7 Bildungsinstitutionen	38
2.8 Bildungsethik.....	40
2.8.1 Verifizierung von Kants Pflichtethik	40
2.8.2 Kants Pflichtethik als Grundlage für die deutsche Bildungslandschaft.....	41
2.8.3 Verifizierung des Utilitarismus	42
2.8.4 Entwicklung der Persönlichkeit als pädagogische Aufgabe	43
2.8.5 Utilitarismus und Persönlichkeitsentwicklung	43
2.8.6 Rawls Gerechtigkeits-Paradigma	45
2.8.7 Ethik bei gesellschaftlichen Bildungsprozessen.....	45
2.9 Der Zusammenhang zwischen gesellschaftlichem Wachstum und Bildung	48
2.10 Die Betriebliche Weiterbildung	50
2.10.1 Einordnung der betrieblichen Weiterbildung	50
2.10.2 Formen der betrieblichen Weiterbildung in der Praxis.....	55
2.10.3 Ziele der betrieblichen Weiterbildung.....	57
2.10.3.1 Zielstellung betrieblicher Weiterbildung in der Unternehmenspraxis	57
2.10.3.2 Darstellung der Befragungsergebnisse	57
2.10.3.3 Zielstellung betrieblicher Weiterbildung aus Mitarbeitersicht.....	62
2.10.3.4 Beeinflussungsfaktoren der betrieblichen Weiterbildung	63
3. Die Basis für Bildung.....	65

3.1	Individuale Lerntheorien	66
3.1.1	Behavioristische Lerntheorie.....	66
3.1.2	Psychoanalytische Lerntheorie.....	66
3.1.3	Kognitive Lerntheorie	67
3.2	Soziale Lerntheorie	67
3.3	Organisationale Lerntheorien.....	67
4.	<i>Kompetenzplanung und -erfassung in Organisationen.....</i>	69
4.1	Bezugsebenen der Kompetenzerfassung.....	70
4.2	Externe Bezugsebenen der Kompetenzplanung.....	70
4.3	Interne Bezugsebenen der betrieblichen Kompetenzplanung	71
4.4	Kompetenzplanung beim Personaleinsatz	72
4.5	Kompetenzplanung bei der Personalentwicklung.....	74
4.6	Differenzierung: „Kompetenzen“ vs. „Qualifikationen“	76
4.7	Der Kompetenzbegriff – Eine notwendige Differenzierung.....	77
4.8	Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz	78
4.8.1	Fachkompetenz	79
4.8.2	Methodenkompetenz	79
4.8.3	Sozialkompetenz	79
4.8.4	Selbstkompetenz	79
4.9	Anforderungsanalyse	79
4.9.1	Theoretischer Hintergrund	80
4.9.2	Identifizierung von Anforderungen.....	81
4.9.3	Verfahren der Anforderungsanalyse	81
5.	<i>Organisationsdiagnose.....</i>	82
5.1	Organisationsanalyse als Ausgangspunkt für betriebliche Weiterbildung	82
5.2	Grundlagen der Organisationsdiagnose	84
5.3	Methoden der Organisationsdiagnose.....	84
5.4	Identifizierung der Unternehmensstrategie.....	86
6.	<i>Umweltdiagnose.....</i>	88
6.1	Notwendigkeit der Umweltdiagnose für Organisationen	88
6.2	Ausgangssituation auf dem externen Bewerbermarkt	88
7.	<i>Der Wert der betrieblichen Weiterbildung</i>	89
7.1	Grundvoraussetzung zur Beurteilung betrieblicher Weiterbildung.....	89
7.2	Ökonomisierte Beurteilungsansätze	92
7.3	Bildungskosten	96
7.4	Programmatische Kostendifferenzierung in der betrieblichen Weiterbildung.....	98
7.5	Rechnungswesen in der betrieblichen Weiterbildung	100
7.5.1	Finanzbuchhaltung	100
7.5.2	Kosten- und Leistungsrechnung.....	101
7.5.3	Statistik.....	102
7.5.4	Planungsrechnung	102
7.6	Wertschöpfung der betrieblichen Weiterbildung	102
7.6.1	Opportunitätsbetrachtung	102
7.6.2	Ist-Kostenverrechnung	103

7.7	Bildungsinvestitionsansätze	103
7.7.1	Statische Investitionsrechenverfahren	105
7.7.1.1	Kostenvergleichsverfahren	105
7.7.1.2	Gewinnvergleichsverfahren	106
7.7.1.3	Amortisationsverfahren	107
7.7.1.4	Rentabilitätsrechnung	107
7.7.2	Dynamische Investitionsrechenverfahren	108
7.7.2.1	Kapitalwertmethode	108
7.7.2.2	Methode des internen Zinsfußes	109
7.7.2.3	Nutzenorientierte Investitionsrechenverfahren	109
7.7.2.4	Nutzen-Kosten-Analyse	109
7.7.2.5	Return-on-Investment-Rechnung	110
7.8	Wertfeststellung von humanen Kapital aus betriebswirtschaftlicher Sicht	111
8.	Die Beurteilung der Wirksamkeit von betrieblicher Weiterbildung	114
8.1	Grundlagen zur Wirksamkeitsbeurteilung	114
8.1.1	Voraussetzungen für Wirksamkeitsbetrachtungen	114
8.1.2	Hierarchische Wirksamkeitsmodelle	115
8.1.3	Prozessmodelle der Wirksamkeit	115
8.1.4	Dimensionen der Wirksamkeit	116
8.1.5	Wirkparameter	116
8.1.6	Wirkzusammenhänge	117
8.1.7	Kombinierte Modelle der Wirksamkeit	117
8.1.8	Wirksamkeitsmaße	118
8.2	Kennzahlenorientierte Wirksamkeitsbeurteilung	122
8.3	Qualitätsorientierte Wirksamkeitsbeurteilung	124
8.3.1	Qualitätsorientierung nach der DIN ISO-Reihe 9000ff.	125
8.3.2	Qualitätsorientierung nach Total Quality Management	127
8.3.3	Qualitätsorientierung nach Kaizen	130
8.3.4	Qualitätscontrolling	131
8.3.5	Qualitätsorientierung in der betrieblichen Weiterbildung	132
8.4	Evaluationsorientierte Wirksamkeitsbeurteilung	135
8.4.1	Evaluationsarten	136
8.4.1.1	Formative Evaluation	136
8.4.1.2	Summative Evaluation	137
8.4.1.3	Interne und externe Evaluation	137
8.4.1.4	Selbst- und Fremdevaluation	138
8.4.1.5	Programmevaluation	138
8.4.2	Evaluationsevidenz bei der betrieblichen Weiterbildung	139
8.5	Pädagogisch-psychologisch orientierte Wirksamkeitsbeurteilung	139
8.5.1	Prozessorientierte Beurteilung	140
8.5.2	Ebenenorientierte Beurteilung	141
8.5.3	Verhaltensorientierte Beurteilung	142
8.5.4	Handlungsregulierte Beurteilung	142
8.5.5	Integrativ-Partizipierende Beurteilung	144
8.6	Das Konzept des Bildungscontrollings	144
8.7	Die Problematik der Wirkungsbestimmung und -analyse im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung	145
8.7.1	Befragung zur Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildung	146
8.7.2	Forschungslogik zur Wirksamkeitsmodellerhebung	147
8.7.3	Konstruktion des Fragebogens	148
8.7.4	Auswertung des Fragebogens	148
8.7.4.1	Auswertung Fragekomplex I	149
8.7.4.2	Auswertung Fragekomplex II	150
8.7.4.3	Auswertung Fragekomplex III	152
8.7.5	Schlussfolgerungen aus der Befragung	167

8.8	Operationalisierung von Wirkungsdimensionen	168
8.8.1	Kompetenzdimensionen als Bezugsebene.....	169
8.8.1.1	Erfassung der beruflichen Handlungskompetenz	170
8.8.1.2	Kompetenzstrukturen im gewerblichen Bereich.....	171
8.8.1.3	Kompetenzstrukturen von Führungskräften.....	174
8.8.2	Qualifikationsbedarf als ein Bewertungsmaßstab der Wirksamkeit.....	175
9.	Empirische Überprüfung der Wirksamkeit.....	177
9.1	Theoretischer Hintergrund.....	177
9.1.1	Betriebliche Weiterbildung	177
9.1.2	Berufliche Handlungskompetenz	177
9.2	Ableitung der Hypothesen.....	177
9.3	Untersuchung	179
9.3.1	Operationalisierung.....	179
9.3.1.1	Begründete Festlegung der Untersuchung	179
9.3.1.2	Realdefinition: Betriebliche Weiterbildung.....	179
9.3.1.3	Analytische Definition: Betriebliche Weiterbildung	179
9.3.1.4	Analytische Definition: Berufliche Handlungskompetenz	180
9.3.1.5	Operationale Definition: Betriebliche Weiterbildung.....	181
9.3.1.5.1	Führungskräfteprogramm bei Eckes und Stock	182
9.3.1.5.2	SPS Seminar im Instandhaltungsbereich der ESW	182
9.3.1.5.3	Führungskräfteblock beim DRK KV Saalfeld	183
9.3.1.6	Operationale Definition: Berufliche Handlungskompetenz.....	183
9.3.1.6.1	Operationalisierung der Codierungsausprägung	184
9.3.1.6.2	Operationalisierung der Fach- und Methoden-kompetenz.....	184
9.3.1.6.3	Operationalisierung der Sozialkompetenz	185
9.3.1.7	Untersuchungsplan	186
9.3.1.7.1	Untersuchungsteilnehmer	186
9.3.1.7.2	Untersuchungszeitpunkte	186
9.3.1.7.3	Untersuchungsstörrößen	187
9.3.1.8	Datenerhebungsinstrumentarium	187
9.3.1.8.1	Datenschichtung.....	188
9.3.1.8.2	Datenerfassung.....	188
9.3.1.8.3	Beurteilungsanweisungen	188
9.3.1.9	Überlegungen zur internen und externen Validität.....	188
9.3.1.10	Messtheoretische Probleme	189
9.3.1.11	Stichprobenziehung	189
9.3.2	Voruntersuchung	189
9.3.3	Untersuchungsdurchführung	190
9.4	Ergebnisse.....	191
9.4.1	Erläuterungen zur Datenaufbereitung	191
9.4.2	Ergebnisse der deskriptiven Auswertung.....	191
9.4.2.1	Wirksamkeit beim Führungskräfteprogramm der E&S	191
9.4.2.2	Wirksamkeit der SPS-Seminareinheit bei der ESW	196
9.4.3	Wirksamkeit des Führungskräfteblocks beim DRK.....	198
9.5	Ergebnisdiskussion	199
9.5.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	199
9.5.2	Fehlermöglichkeiten der Ergebnisse	201
9.5.3	Bewertung der Ergebnisse.....	201
10.	Schlusswort.....	203
Anhang.....	207	
Literaturverzeichnis.....	234	
Lebenslauf	250	
Ehrenwörtliche Erklärung.....	251	

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: DARSTELLUNG DES ZUSAMMENHANGS ZWISCHEN WISSEN, LERNEN & BILDUNG	26
ABBILDUNG 2: DIE SELBSTREFERENZ DER GESELLSCHAFT UND SOMIT AUCH DER BILDUNG	31
ABBILDUNG 3: DARSTELLUNG DER GEGENSEITIGEN BEEINFLUSSUNG IN ANLEHNUNG AN DIE ALLGEMEINE SYSTEMTHEORIE AUS KÖNIG UND ZEDLER (2002)	35
ABBILDUNG 4: DARSTELLUNG SYSTEMTHEORETISCHER KONZEPTE IN ANLEHNUNG AN KÖNIG UND ZEDLER (2002)	36
ABBILDUNG 5: DARSTELLUNG DES SYSTEMATISCHEN ZUSAMMENHANGS ZWISCHEN ERZIEHUNG, BILDUNG UND GESELLSCHAFT	37
ABBILDUNG 6: DARSTELLUNG DES DEUTSCHEN BILDUNGSSYSTEMS	39
ABBILDUNG 7: FORMEL ZUR BERECHNUNG DER PRODUKTIVITÄT (ALLGEMEIN) IN ANLEHNUNG AN HOPFENBECK (2000)	48
ABBILDUNG 8: FORMEL ZUR DARSTELLUNG DER DETERMINANTEN WIRTSCHAFTLICHEN WACHSTUMS IN ANLEHNUNG AN ROEVENICH (1966)	48
ABBILDUNG 9: FUNKTIONSZYKLUS DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG IN ANLEHNUNG AN HACKER (1986) ..	51
ABBILDUNG 10: EINORDNUNG DER PERSONALENTWICKLUNG IN ANLEHNUNG AN KREUTLE UND KUCH (2002)...	54
ABBILDUNG 11: EINORDNUNG DER BERUFLICHEN WEITERBILDUNG IN ANLEHNUNG AN WITTPOTH (2006)	54
ABBILDUNG 12: ERWEITERTE EINORDNUNG BERUFLICHER WEITERBILDUNG IN ANLEHNUNG AN KREUTLE UND KUCH (2002) IN VERBINDUNG MIT AKTIONSFELDERN DER PRAXIS.....	56
ABBILDUNG 13: ANTWORTEN AUF DIE FRAGE „ZIELSTELLUNGEN BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG – ABSOLUTE HÄUFIGKEITEN“	58
ABBILDUNG 14: ANTWORTEN AUF DIE FRAGE „ZIELSTELLUNGEN DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG – RELATIVE HÄUFIGKEITEN“	58
ABBILDUNG 15: ANTWORTEN AUF DIE FRAGE „WORAN KANN MAN DEN ERTRAG BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG ERKENNEN? – ABSOLUTE HÄUFIGKEITEN“	59
ABBILDUNG 16: ANTWORTEN AUF DIE FRAGE „WORAN KANN MAN DEN ERTRAG BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG ERKENNEN? – RELATIVE HÄUFIGKEITEN“	59
ABBILDUNG 17: ANTWORTEN AUF DIE FRAGE „WAS SIND DIE EFFEKTIVITÄTSMABSTÄBE BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG? – ABSOLUTE HÄUFIGKEITEN“	60
ABBILDUNG 18: ANTWORTEN AUF DIE FRAGE „WAS SIND DIE EFFEKTIVITÄTSMABSTÄBE BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG? – RELATIVE HÄUFIGKEITEN“	61
ABBILDUNG 19: ANTWORTEN AUF DIE FRAGE „WIE IST ES MÖGLICH, KRITERIEN DER EFFEKTIVITÄT BETR. WEITERBILDUNG ZU MESSEN? – ABSOLUTE HÄUFIGKEITEN“	61
ABBILDUNG 20: ANTWORTEN AUF DIE FRAGE „WIE IST ES MÖGLICH, KRITERIEN DER EFFEKTIVITÄT BETR. WEITERBILDUNG ZU MESSEN? – RELATIVE HÄUFIGKEITEN“	62
ABBILDUNG 21: ZIELE BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG AUS MITARBEITERSICHT – RELATIVE HÄUFIGKEITEN IN ANLEHNUNG AN DAS BIBB (2002)	63
ABBILDUNG 22: DARSTELLUNG VON BEEINFLUSSUNGSFAKTOREN BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG IN ANLEHNUNG AN DAS BIBB (2002)	64
ABBILDUNG 23: LERNTHEORIEN IM ÜBERBLICK IN ANLEHNUNG AN ROTHER (1996).....	65
ABBILDUNG 24: ZUSAMMENHANG ZWISCHEN INDIVIDUELLEN UND ORGANISATIONALEN WISSEN.....	68
ABBILDUNG 25: ENTWICKLUNG DER INDUSTRIEGESELLSCHAFT IN ANLEHNUNG AN MILLENDORFER IN HENNING (1993)	69
ABBILDUNG 26: SYSTEMATISIERUNG EXTERNER BEZUGSEBENEN FÜR STRATEGISCHES PERSONALMANAGEMENT IN ANLEHNUNG AN ELSIK (1992)	71
ABBILDUNG 27: EINORDNUNG DER STRATEGISCHEN KOMPETENZPLANUNG IM RAHMEN DER PERSONALWIRTSCHAFT IN ANLEHNUNG AN OLFERT UND STEINBUCH (1999)	72
ABBILDUNG 28: PROZESS DER PERSONALPLANUNG IN ANLEHNUNG AN OLFERT UND STEINBUCH (1999)	72
ABBILDUNG 29: GEGENÜBERSTELLUNG VON ANFORDERUNGS- UND FÄHIGKEITSPROFIL IN ANLEHNUNG AN OLFERT UND STEINBUCH (1999)	73
ABBILDUNG 30: AKTIONSFELDER DER PERSONALENTWICKLUNG.....	74
ABBILDUNG 31: VOM MONOKAUSALEN ZUM KYBERNETISCHEN DENKEN IN ANLEHNUNG AN HENNING (1993) ...	75
ABBILDUNG 32: „DILEMMA“ WACHSENDE TURBULENZ IM HINBLICK AUF KOMPLEXITÄT UND DYNAMIK IN ANLEHNUNG AN HENNING (1993).....	76
ABBILDUNG 33: VARIANTEN DES KOMPETENZBEGRIFFS IN ANLEHNUNG AN LASKE, ORTHEY UND SCHMID (2000)	78
ABBILDUNG 34: ZUSAMMENHANG ZWISCHEN ARBEITSPLATZ, ANFORDERUNGSPROFIL UND KOMPETENZ.....	80

ABBILDUNG 35: PROZESS DER IDENTIFIZIERUNG STRATEGISCHER KOMPETENZENTWICKLUNG IN ANLEHNUNG AN KLEINOW, SCHELLENBERGER-NICOUBIN UND SCHNIETZ (2006)	82
ABBILDUNG 36: DER DIAGNOSTISCHE PROZESS FÜR STRATEGISCHE KOMPETENZPLANUNG IN ANLEHNUNG AN KANNING (2002)	83
ABBILDUNG 37: DIAGNOSEFELDER IN ORGANISATIONEN IN ANLEHNUNG AN VON ROSENSTIEL (2000).....	84
ABBILDUNG 38: PERSPEKTIVEN DER ORGANISATIONS DIAGNOSE IN ANLEHNUNG AN ECK (2002).....	85
ABBILDUNG 39: MARKTORIENTIERUNG ALS ZIELKRITERIUM EINER ORGANISATION IN ANLEHNUNG AN SCHARF UND SCHUBERT (2001).....	86
ABBILDUNG 40: DAS OSTO MODELL IN ANLEHNUNG AN RIECKMANN (2000).....	87
ABBILDUNG 41: SYSTEMATISIERUNG DES ZUSAMMENHANGES ZWISCHEN URSACHE UND WIRKUNG	89
ABBILDUNG 42: SYSTEMATISIERUNG RELEVANTER OUTPUTKRITERIEN DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG NACH JETTER, KIRBACH UND WOTTAWA (2005).....	91
ABBILDUNG 43: SYSTEMATISIERUNG RELEVANTER INPUTKRITERIEN DER BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNG NACH JETTER, KIRBACH UND WOTTAWA (2005)	92
ABBILDUNG 44: DARSTELLUNG DES KINETISCHEN WERTEFLUSSES IN ANLEHNUNG AN HOPFENBECK (2000)	93
ABBILDUNG 45: SCHEMATISCHE DARSTELLUNG ZUR GLIEDERUNG BETRIEBLICHER AUFWENDUNGEN IN ANLEHNUNG AN STEHLE UND SANWALD (1990).....	94
ABBILDUNG 46: SCHEMATISCHE DARSTELLUNG ZUR GLIEDERUNG BETRIEBLICHER ERTRÄGE IN ANLEHNUNG AN STEHLE UND SANWALD (1990)	95
ABBILDUNG 47: SCHEMATISCHE DARSTELLUNG ZUR ZUSAMMENSETZUNG DES BETRIEBSERGEBNISSES IN ANLEHNUNG AN STEHLE UND SANWALD (1990).....	95
ABBILDUNG 48: SCHEMATISCHE ABGRENZUNG VON MERKMALEN ZUR BESTIMMUNG VON GESCHÄFTSVORFÄLLEN IN ANLEHNUNG AN DROSSE (2006).....	96
ABBILDUNG 49: BETRIEBSWIRTSCHAFTLICHE BEEINFLUSSUNGSFAKTOREN DES GEWINNMANAGEMENTS ALS VORAUSSETZUNGEN FÜR INVESTITIONEN IN DAS HUMANE KAPITAL	98
ABBILDUNG 50: DATENFLUSS VON DER BILANZ IN DAS PERIODENERGEBNIS UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER PERSONALAUFWENDUNGEN UND –KOSTEN UND ZURECHENBAREN ERTRÄGEN IN ANLEHNUNG AN SCHMEISSER (2006).....	99
ABBILDUNG 51: UNTERGLIEDERUNG DES BILDUNGS-RECHNUNGSWESENS NACH DECKER (2000)	100
ABBILDUNG 52: UNTERGLIEDERUNG DER DER KOSTENARTEN INNERHALB DER KOSTEN- UND LEISTUNGSRECHNUNG NACH DECKER (2000)	101
ABBILDUNG 53: UNTERGLIEDERUNG DER KOSTENARTEN HINSICHTLICH DEREN ABHÄNGIGKEITSBEZIEHUNGEN IN ANLEHNUNG AN GÖNNER, LIND UND WEIS (1991)	101
ABBILDUNG 54: VORAUSSETZUNGEN FÜR INVESTITIONEN NACH BÜCHLI (2006).....	104
ABBILDUNG 55: SCHEMATISCHE DARSTELLUNG DES CASHFLOWS	105
ABBILDUNG 56: SCHEMATISCHE DARSTELLUNG DES KOSTENVERGLEICHsverFAHRENS	106
ABBILDUNG 57: SCHEMATISCHE DARSTELLUNG DES GEWINNVERGLEICHsverFAHRENS.....	106
ABBILDUNG 58: FORMALISIERTE DARSTELLUNG DER AMORTISATIONSRECHNUNG	107
ABBILDUNG 59: FORMALISIERTE DARSTELLUNG DER RENTABILITÄTSRECHNUNG.....	107
ABBILDUNG 60: BERECHNUNG DER BILDUNGSRENDITE IN ANLEHNUNG AN SCHMITT (2006).....	108
ABBILDUNG 61: BERECHNUNGsvORSCHRIFT DES BARWERTES	108
ABBILDUNG 62: BERECHNUNGSSCHEMA DER KAPITALWERTMETHODE IN ANLEHNUNG AN BUSSE (1991)	109
ABBILDUNG 63: BERECHNUNGSSCHEMA UND -BEISPIEL FÜR DIE NUTZEN-KOSTEN-RELATIONS BETRACHTUNG IN ANLEHNUNG AN SCHMITT (2006)	110
ABBILDUNG 64: BERECHNUNGSSCHEMA UND -BEISPIEL FÜR DIE ROI-BETRACHTUNG IN ANLEHNUNG AN SCHMITT (2006)	111
ABBILDUNG 65: DARSTELLUNG DES SUBSTANZWERTES EINER UNTERNEHMUNG	112
ABBILDUNG 66: DARSTELLUNG EINES HUMANVERMÖGENSKONTO DURCH BETRIEBLICHE WEITERBILDUNG IN ANLEHNUNG AN BECKER (2006).....	112
ABBILDUNG 67: AIDA-MODELL NACH LEWIS (1898)	115
ABBILDUNG 68: BEISPIELE VON WIRKPARAMETERN UND -DIMENSIONEN BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG	116
ABBILDUNG 69: BEISPIEL VON WIRKZUSAMMENHÄNGEN	117
ABBILDUNG 70: MODIFIZIERTES AIDA- UND PROZESSMODELL	118
ABBILDUNG 71: DETERMINANTEN ZUR BILDUNG DER EFFIZIENZ NACH SCHWAMM (1994)	119
ABBILDUNG 72: DIFFERENZIERUNG DER EFFIZIENZMAßE NACH WEIB (1982 UND 2004)	119
ABBILDUNG 73: ERMITTLUNG DES GESAMTGEWINNS AUF BASIS VON EFFIZIENZVERGLEICHEN	121
ABBILDUNG 74: DIMENSIONEN DER WIRTSCHAFTLICHKEIT IN ANLEHNUNG AN HOPFENBECK (2000) UND DELLMANN (1994).....	123
ABBILDUNG 75: DIMENSIONEN DER BSC	124
ABBILDUNG 76: DIE STRUKTUR DER NORMENFAMILIE DIN ISO 9000FF IN ANLEHNUNG AN BRAUER (2007)....	126
ABBILDUNG 77: MODELL EINES PROZESSORIENTIERTEN QUALITÄTSMANAGEMENTSYSTEMS AUS DER ISO 9001	127

ABBILDUNG 78: DARSTELLUNG DER DREI SÄULEN DES TQM IN ANLEHNUNG SANDERS (2005).....	128
ABBILDUNG 79: DARSTELLUNG DER DEMING'SCHEN REAKTIONSKETTE IN ANLEHNUNG DEMING (1993).....	129
ABBILDUNG 80: DARSTELLUNG DES PLAN-DO-CHECK-ACT-ZYKLUS (PDCA-ZYKLUS)	130
ABBILDUNG 81: DARSTELLUNG UNTERSCHIEDLICHER QUALITÄTSINTERESSEN	133
ABBILDUNG 82: SCHEMATISCHE DARSTELLUNG DER QUALITÄTSMESSUNG BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG ..	135
ABBILDUNG 83: ABLAUF EINES EVALUATIONSPROZESSES IN ANLEHNUNG AN WOTTAWA UND THIERAU (2003)	136
ABBILDUNG 84: UNTERSCHIEDSMERKMALE ZWISCHEN FORMATIVER UND SUMMATIVER EVALUATION.....	137
ABBILDUNG 85: PHASENZYKLUS DER EVALUATION NACH BRONNER UND HISCHE (1995).....	140
ABBILDUNG 86: SYSTEMATISCHE DARSTELLUNG EINER PROZESSORIENTIERTEN BEURTEILUNG VON BILDUNGSMAßNAHMEN.....	140
ABBILDUNG 87: DARSTELLUNG EINER ZYKLISCHEN EINHEIT NACH DER HRT	143
ABBILDUNG 88: DARSTELLUNG EINER HIERARCHISCHEN GLIEDERUNG NACH VOLPERT (1983).....	143
ABBILDUNG 89: DARSTELLUNG DES INTEGRATIV-PARTIZIPierenden ANSATZES	144
ABBILDUNG 90: DARSTELLUNG DER FORSCHUNGSLOGIK DER WIRKSAMKEITSBEFRAGUNG	147
ABBILDUNG 91: ANALYSE DER WEITERBILDUNGSSTRUKTURIERUNG.....	152
ABBILDUNG 92: GROBSHEMA ÜBER BEURTEILUNGSANSÄTZE DER WIRKSAMKEIT BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG.....	154
ABBILDUNG 93: EIGNUNGSEINSCHÄTZUNG DER INDIVIDUELL-PERSONENBEZOGENEN WIRKSAMKEITSDIMENSION	155
ABBILDUNG 94: EINSCHÄTZUNG DER GEEIGNETSTEN WIRKSAMKEITSDIMENSIONEN AUS DER KATEGORIE „PROZESSBEZOGEN“	160
ABBILDUNG 95: MEHRWERT DER DIMENSION „INDIVIDUELL-PERSONENBEZOGEN“ IM VERGLEICH ZU DEN ANDEREN WIRKDIMENSIONEN.....	161
ABBILDUNG 96: MEHRWERT DER DIMENSION „ÖKONOMISCH-KENNZAHLENBASIERT“ IM VERGLEICH ZU DEN ANDEREN WIRKDIMENSIONEN.....	162
ABBILDUNG 97: MEHRWERT DER DIMENSION „KUNDENBEZOGENEN“ IM VERGLEICH ZU DEN ANDEREN WIRKDIMENSIONEN.....	162
ABBILDUNG 98: MEHRWERT DER DIMENSION „PROZESSBEZOGENEN“ IM VERGLEICH ZU DEN ANDEREN WIRKDIMENSIONEN.....	163
ABBILDUNG 99: ABGELEITETES ARBEITSMODELL VON WIRKUNGSDIMENSIONEN.....	168
ABBILDUNG 100: FIKTIVE QUALIFIKATIONSSTRUKTUR EINES TECHNISCHEN PRODUKTIONSBEREICHES IN ANLEHNUNG AN MAASCH (1996).....	169
ABBILDUNG 101: SYSTEMATISIERUNG DER BERUFLICHEN HANDLUNGSKOMPETENZ AUF BASIS VON SIEBEN KOMPETENZBEREICHEN BEI DER ECKES UND STOCK GRUPPE	170
ABBILDUNG 102: ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DEN SIEBEN KOMPETENZBEREICHEN BEI DER ECKES AG UND DER HANDLUNGSKOMPETENZCODIERUNG.....	171
ABBILDUNG 103: MODELLIERUNG DER QUALIFIKATIONSSTRUKTUR DES INSTANDHALTUNGSBEREICHES DER ESW IN ANLEHNUNG AN MAASCH (1996)	171
ABBILDUNG 104: ÜBERBLICK ÜBER DIE HÄUFIGKEITEN DER ZUORDENBAREN KOMPETENZINVESTITIONEN NACH BEREICHEN BEI DER ESW	172
ABBILDUNG 105: DIMENSIONEN BERUFLICHER HANDLUNGSKOMPETENZ DES INSTAND-HALTUNGSLEITERS IM NETZDIAGRAMM	173
ABBILDUNG 106: DAS KOMPETENZMODELL FÜR FÜHRUNGSKRÄFTE DES DRK-SAALFELD	175
ABBILDUNG 107: ERMITTLUNG DES QUALIFIZIERUNGSBEDARFS DURCH SOLL-IST-ABWEICHUNGSANALYSE	175
ABBILDUNG 108: PROFILVERGLEICHSMETHODE IN ANLEHNUNG AN BECK (2004).....	176
ABBILDUNG 109: MODELL BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG	180
ABBILDUNG 110: MESSMODELL BETRIEBLICHER WEITERBILDUNG	181
ABBILDUNG 111: MATHEMATISCHE FORMEL ZUR BEURTEILUNGSPROFILANALYSE.....	190
ABBILDUNG 112: TESTPRINZIP BEI EINEM SIGNIFIKANZNIVEAU VON $\alpha = 0,05$	195
ABBILDUNG 113: RECHNERISCHE LÖSUNG DER HYPOTHESENTESTUNG NACH GEPAARTEM T-TEST	197
ABBILDUNG 114: RECHNERISCHE LÖSUNG DER HYPOTHESENTESTUNG NACH GEPAARTEM T-TEST	199

Tabellenverzeichnis

TAB. 1: AUSZUG ÜBER DIE EXISTIERENDEN DEFINITIONEN IM BEZUG AUF BETRIEBLICHE WEITERBILDUNG UND PERSONALENTWICKLUNG.....	52
TAB. 2: DARSTELLUNG DER ERFRAGTEN FORMEN DES WEITERBILDUNGSENGAGEMENTS VON UNTERNEHMEN....	56
TAB. 3: DARSTELLUNG DER ERFASSUNGSMÖGLICHKEITEN VON BILDUNGSMAßNAHMEN IN ANLEHNUNG AN DECKER (2000)	98
TAB. 4: DARSTELLUNG DER GRUNDSTRUKTUR FÜR DIE KOSTENKONTROLLE DURCH KOSTENSTELLEN- UND KOSTENTRÄGERRECHNUNG IN ANLEHNUNG AN DECKER (2000)	99
TAB. 5: DARSTELLUNG ERGEBNISORIENTierter INSTRUMENTE DES RECHNUNGSWESENS	100
TAB. 6: DEA-METHODE ZUR ERMITTLUNG VON INEFFIZIENZEN IN SCHULEN NACH WEIB UND PREUSCHOFF (2004)	120
TAB. 7: DIFFERENZIERUNGSMÖGLICHKEITEN ZWISCHEN TRADITIONELLEM UND STRATEGIEORIENTIERTEM KENNZAHLENSYSTEM IN ANLEHNUNG AN HOPFENBECK (2000)	122
TAB. 8: DIE WESENTLICHEN AUSWIRKUNGEN DER STÄNDIGEN VERBESSERUNG DURCH KAIZEN IN ANLEHNUNG AN HUMMEL UND MALORNY (2002).....	131
TAB. 9: ÜBERBLICK ÜBER DAS TRAININGS-NUTZEN-MODELL VON KIRKPATRICK (1998)	141
TAB. 10: ÜBERBLICK ÜBER DIE AN DER BEFRAGUNG VERTRETENEN BRANCHEN	147
TAB. 11: ZUSAMMENSETZUNG DES BEFRAGUNGSPANEL	149
TAB. 12: KREUZTABELLE ÜBER DEN EINSATZ VON ZIELVEREINBARUNGEN IN ABHÄNGIGKEIT VON DER UNTERNEHMENSGRÖßE	150
TAB. 13: EINSATZ VON ZIELVEREINBARUNGEN IN ABHÄNGIGKEIT VON DER WAHRGENOMMENEN FUNKTION....	150
TAB. 14: EINSATZ VON BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNGSMAßNAHMEN IN KOMBINATION MIT DER MITARBEITERZAHL	151
TAB. 15: EINGESETZTE WEITERBILDUNGSARTEN IN KOMBINATION MIT DER MITARBEITERZAHL	151
TAB. 16: ORIENTIERUNG DER WEITERBILDUNG AN DEN BERUFLICHEN ANFORDERUNGEN IN KOMBINATION MIT DER MITARBEITERZAHL	152
TAB. 17: ANWENDUNG DER WIRKSAMKEITSMESSUNG IN KOMBINATION MIT DER MITARBEITERZAHL	153
TAB. 18: ANWENDUNG DER WIRKSAMKEITSMESSUNG IN KOMBINATION MIT DER UNTERNEHMENSBRANCHE....	153
TAB. 19: ZEITPUNKT DER WIRKSAMKEITSMESSUNG IN KOMBINATION MIT DER UNTERNEHMENSBRANCHE	154
TAB. 20: ZUSAMMENGEFASSTE EIGNUNGSEINSCHÄTZUNG DER ERFRAGTEN WIRKSAMKEITSDIMENSIONEN	156
TAB. 21: ZUSAMMENGEFASSTE ANWENDUNGSEINSCHÄTZUNG DER ERFRAGTEN WIRKSAMKEITSDIMENSIONEN	157
TAB. 22: EINSCHÄTZUNG DER GEEIGNETSTEN WIRKSAMKEITSDIMENSIONEN AUS DER KATEGORIE „INDIVIDUELL-PERSONENBEZOGEN“	158
TAB. 23: EINSCHÄTZUNG DER GEEIGNETSTEN WIRKSAMKEITSDIMENSIONEN AUS DER KATEGORIE „ÖKONOMISCH-KENNZAHLENBASIERT“	159
TAB. 24: EINSCHÄTZUNG DER GEEIGNETSTEN WIRKSAMKEITSDIMENSIONEN AUS DER KATEGORIE „KUNDENBEZOGEN“	161
TAB. 25: EINSCHÄTZUNG DER WICHTIGKEIT DER WIRKSAMKEITSUNTERDIMENSIONEN AUS DER KATEGORIE „INDIVIDUELL-PERSONENBEZOGEN“	164
TAB. 26: EINSCHÄTZUNG DER WICHTIGKEIT DER WIRKSAMKEITSUNTERDIMENSIONEN AUS DER KATEGORIE „ÖKONOMISCH-KENNZAHLENBASIERT“	165
TAB. 27: EINSCHÄTZUNG DER WICHTIGKEIT DER WIRKSAMKEITSUNTERDIMENSIONEN AUS DER KATEGORIEN „KUNDENBEZOGEN“ UND „PROZESSBEZOGEN“	166
TAB. 28: DARSTELLUNG DER KOMPETENZFACETTEN DES INSTANDHALTUNGSBEREICHES	173
TAB. 29: BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSMAßNAHMEN IN VERBINDUNG MIT DEREN ZIELBEZOGENEN WIRKUNGSDIMENSIONEN	183
TAB. 30: BUCHSTABENCODES DER ECKES UND STOCK GRUPPE IN VERBINDUNG MIT DEREN KURZDEFINITIONEN	184
TAB. 31: EINSTUFUNGSSKALA DER KOMPETENZDIMENSIONEN BEI DER ESW	185
TAB. 32: UNTERSUCHUNGSFELDER DER WIRKSAMKEIT	186
TAB. 33: DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSZEITPUNKTE.....	187
TAB. 34: VERSUCHSREIHEN ZUR ERMITTLUNG VON WIRKSAMKEITEN	190
TAB. 35: STATISTISCHE AUSWERTUNG DER TN-GRUPPE ZU DEN MESSZEITPUNKTEN 1,2 & 3	192
TAB. 36: STATISTISCHE AUSWERTUNG DER DUMMY-GRUPPE ZU DEN MESSZEITPUNKTEN 1 & 3	192
TAB. 37: STATISTISCHE AUSWERTUNG MITTELS U-TEST	193
TAB. 38: ERGEBNIS DES T-TESTS FÜR UNABHÄNGIGE STICHPROBEN MIT DEN TESTVARIABLEN „CONTRIBUTION“ UND „GRUPPENZUGEHÖRIGKEIT“	194

TAB. 39: ERGEBNIS DES T-TESTS FÜR GEPAARTE STICHPROBEN MIT DEN TESTVARIABLEN „CONTRIBUTION 1“ UND „CONTRIBUTION 3“	196
TAB. 40: DARSTELLUNG DER MESSWERTPAARE (ESW) ZU DEN MESSZEITPUNKTEN	197
TAB. 41: DARSTELLUNG DER MESSWERTPAARE (DRK) ZU DEN MESSZEITPUNKTEN	198

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
AG	Aktiengesellschaft
Anm. d. Verf.	Anmerkung des Verfassers
AV	Anlagevermögen
BAS	Bundesamt für Arbeit und Sozialordnung
BbiG	Berufsbildungsgesetz
BdTW	Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft
betr.	betrieblich(e)
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BSC	Balanced Scorecard
BSP	Bruttosozialprodukt
Bsp.	Beispiel(e)
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CIT	Methode der kritischen Ereignisse
C&P	Codierungsausprägung
DB	Deckungsbeitrag
DEA	Data-Envelopment-Analysis
df	Freiheitsgrad
d.h.	das heißt
DRK	Deutsches Rotes Kreuz
Ebd.	Ebenda
EFQM	European Foundation for Quality Management
EK	Eigenkapital
ESW	Eckes Spirituosen & Wein GmbH
et al.	et alia
E&S	Eckes und Stock GmbH
etc.	et cetera
EUR	Euro
evtl.	eventuell
FAA	Fragebogen zur analytischen Arbeitsplatzanalyse
f	folgende (Seite bzw. Spalte)
FB	Fragebogen
ff.	fortfolgende (Seiten bzw. Spalten)
FK	Fremdkapital
FOS	Fachoberschule
F&E	Forschung und Entwicklung
GG	Grundgesetz
ggf.	gegebenenfalls
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
HGB	Handelsgesetzbuch
HR	Human Resources
GuV	Gewinn- und Verlustrechnung

Hrsg.	Herausgeber
HRT	Handlungsregulationstheorie
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
i.d.R.	in der Regel
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IHK	Industrie- und Handelskammer
IPC	Inprocess Controll
IT	Informationstechnik
IW	Institut der Deutschen Wirtschaft
KER	Kurzfristige Erfolgsrechnung
KMK	Kultusministerkonferenz
KST	Kostenstelle
KV	Kreisverband
KVP	Kontinuierlicher Verbesserungsprozess
KWA	Kosten-Wirksamkeits-Analyse
NKR	Nutzen-Kosten-Relation
Nr.	Nummer
MA	Mitarbeiter
MBTI	Myers-Briggs-Typindikator
Mrd.	Milliarde
OAI	Organisationsanalyseinstrumentarium
OE	Organisationsentwicklung
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
o.g.	oben genannt(en)
Org.	Organisation(s)
p.a.	per anno
PDCA	Plan-Do-Check-Act
PE	Personalentwicklung
PISA	Program for International Student Assessment
QM	Qualitätsmanagement
RHIA/VERA	Analyseverfahren psychischer Anforderungen und Belastungen
ROI	Return-on-Investment
S.	Seite
SGB	Sozialgesetzbuch
soz.	sozial(e)
SPS	Speicherprogrammierbare Steuerung
SPSS	Statistical Package for the Social Science
Tab.	Tabelle
TBS	Tätigkeitsbewertungssystem
TN	Teilnehmer
TQM	Total Quality Management
u.	und
u.a.	unter anderem
u.g.	unten genannt(en)
USA	Vereinigte Staaten von Amerika
u.U.	unter Umständen
UV	Umlaufvermögen
v.	von
vgl.	vergleiche
vs.	versus
WB	Weiterbildung

z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

Abstract Deutsch

Die Beantwortung der Frage nach den erzielten Wirkungen betrieblicher Weiterbildung ist heute ein wichtiger Bestandteil der Personalarbeit. Die vorliegende Dissertation untersucht Ansätze zur Wirksamkeitsmessung und -beurteilung von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen. Es wird hierbei im Allgemeinen ein Überblick über vorhandene Beurteilungsmöglichkeiten gegeben, diese miteinander verglichen und mittels einer integrierten empirischen Prüfung anhand von drei Fällen die Wirksamkeit von in der Praxis durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen näher beschrieben und untersucht. Die Arbeit ist als Grundlagenarbeit zu verstehen, um die Entwicklung von Instrumenten zur praxistauglichen Wirkungsbeurteilung betrieblicher Weiterbildung weiter voran zu treiben.

Bildungsökonomie

Betriebliche Weiterbildung

Personalentwicklung

Wirksamkeit

Empirische Überprüfung

Abstract Englisch

The answer to the question how can you measure the effects of occupational training or personnel development is today an important part in personnel management. This dissertation examines approaches for measurement and evaluation of effectiveness in personnel development. The dissertation tries giving a general overview about the existing opportunities of measurement and evaluation, attempted to compare the existing methods and described the investigation of an integrated empirical examination of three cases by training activities. This work is a basis for the development practical tools of measurement and evaluation in occupational training or personnel development.

Economics of Education

Occupational Training

Personnel Development

Effectiveness

Empirical Testing

Vorwort: Welchen Beitrag leistet betriebliche Weiterbildung?

Durch die rückläufige Zahl der Geburten¹ in Deutschland, dem damit verbundenen Mangel an potenziellen Mitarbeitern² und ihre oftmals regional begrenzten Geschäftsaktivitäten stehen die mittelständischen Unternehmen vor enormen Herausforderungen. Mit der bezifferbaren demographischen Rückläufigkeit geht der Mangel an gut ausgebildeten und in ausreichender Anzahl vorhandenen Fachkräften³ einher, d.h. qualifizierte Mitarbeiter werden zum Minimumsfaktor. Zudem ist seit Jahren an fast jedem Arbeitsplatz eine fortschreitende Dynamik im zu bewältigenden Tätigkeitsbereich sowie bei den sich stetig ändernden Arbeitsanforderungen zu verzeichnen. Nachweislich erwerben über zwanzig Prozent der Absolventen einer deutschen Hauptschule keinen qualifizierten Schulabschluss. Anschließend werden diese jungen Menschen durch die Agentur für Arbeit „berufsbefähigt qualifiziert“ und für verschiedenartige Berufsfelder mit eher „einfachen Ansprüchen“⁴ genutzt. Nimmt man diese Veränderungen des Gesellschaftsbildes und des Arbeitsmarktes genau in den Blick, gerät die Aus- und Weiterbildung von qualifizierten Mitarbeitern, die dem unternehmerischen Bedarf entsprechen, zum entscheidenden strategischen Wettbewerbsfaktor für die Zukunft⁵. Jede Analyse von Weiterbildungsmaßnahmen, deren Effizienz, Erfolg und Rentabilität steht, das muss bei aller Selbstverständlichkeit dennoch festgehalten werden, in einem gesellschaftlichen Kontext. Gerade in einer Zeit, in der die menschliche Arbeitskraft mehr und mehr an Wert einbüßt, durch Globalisierungstendenzen und fortschreitende Maschinisierung in den Medien immer mehr als Unsicherheitsfaktor und in den Bilanzen der Unternehmen fast ausschließlich als Kostenfaktor dargestellt wird, versteht es sich, dass eine Analyse von mitarbeiterbezogenen Investitionen auch eine Re-Vision dieses einseitigen Bildes impliziert. Gerade nicht das Humankapital, sondern die Entwicklung und Entfaltung eines Individuums stehen mit einer solchen Analyse auf dem Prüfstand und müssen zu jedem Zeitpunkt mitbedacht werden.

Vor dem Hintergrund des steigenden Personalkostendruckes⁶ kommt vor allem der Mitarbeiterqualifizierung eine wesentliche Bedeutung zu. Es ist ein Trend bei den Unternehmen zu verzeichnen, über den Markt hinweg einheitliche mehr oder weniger „spezielle“ Personalentwicklungsprogramme anzubieten, die sich lediglich namentlich unterscheiden. Doch welche betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen benötigen die Unternehmen tatsächlich? Aufgrund von unüberschaubaren Dienstleistungen der Weiterbildungsanbieter ist das Wissen darüber von entscheidender Bedeutsamkeit, welche Qualifizierungsinvestitionen sich tatsächlich positiv auf das unternehmerische Geschehen sowie die persönliche Entwicklung des jeweiligen Mitarbeiters auswirken. Effektivität oder Effizienz betrieblicher Weiterbildung sind die dominierenden Schlüsselgrößen⁷ bei Entscheidungen über Investitionen für einen Standort bzw. in vorhandene Mitarbeiter. Auch

¹ Vgl. Datenauszug Statistisches Bundesamt vom 10.07.2007

² Vgl. KMK 173 (2005), Jennen, B., Benoit, B. und Hulverscheidt, C. (2006), S. 31 und Zeitschrift für Personalführung 08/2007, S. 10-13

³ Vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Ausgabe Nr. 43 vom 28.10.2007, S. 35, Vgl. Greenspan, A. (2007), S. 443, Deutscher Wirtschaftsdienst. Bildungsbrief 6/2007, S. 18

⁴ Vgl. Dobischat, R., Seifert, H. und Ahlene, E. (2002), S. 25-31

⁵ Vgl. Greenspan, A. (2007), S. 444f

⁶ Vgl. Diedrich, M. (1988), S. 35

⁷ Vgl. Corporate Leadership Council (2002), S. 1-54

bei Diskussionen über regionale oder überregionale Personalkostenvorteile ist vor allem die Effizienzfrage zur Gretchenfrage geworden.

Um ein Verständnis für den tatsächlichen Bedarf betrieblicher Weiterbildung zu entwickeln, ist es notwendig, die organisationale Tendenz oder die unternehmerischen Ziele des betreffenden Unternehmens herauszuarbeiten. Erst danach kann eine Organisation entscheiden, auf welche Kompetenzen unter den gegebenen betrieblichen Rahmenbedingungen besonderen Wert gelegt wird, um dementsprechend in einer zweiten Phase zu entscheiden, welche Qualifizierungsmethoden bzw. welche Anbieter eingesetzt werden können. Auch die Synchronisation von betrieblichen Anforderungen und persönlichen Bedarfen der Mitarbeiter muss Teil der Maßnahmen sein, d.h. es erfordert eine fundierte Qualifizierungsplanung.

Doch allein die Kenntnis um den angestrebten Zielzustand und eine etablierte Qualifizierungsplanung ist nicht ausreichend. Erst das genaue Wissen über zukünftige Entwicklungen, z.B. durch stichhaltige Prognosen über die Entwicklung einer Unternehmung als Bestandteil der dynamischen Umwelt sowie entsprechende Instrumente zur Überprüfung des Zielerreichungsgrades ermöglichen den Einsatz von sinnvollen Weiterbildungsmaßnahmen. Ebenso müssen die bereits realisierten Qualifizierungsmaßnahmen im Hinblick auf nachhaltige Kosten- und Erfolgskontrolle überprüft werden. Neben erstgenannter Komponente muss der Mitarbeiter als entscheidendes Element betrachtet werden. Oftmals stehen die Organisationsziele (Qualifizierung, Flexibilisierung, Leistungssteigerung, etc.) im Gegensatz zu den Mitarbeiterzielen oder Qualifizierungsvorhaben gehen nicht konform mit tatsächlich vorhandenen Mitarbeiterpotenzialen. Hinzu kommen die bekannten Probleme bei der exakten Feststellung von Mitarbeiterpotentialen⁸. Erst nachdem in Erfahrung gebracht wurde, welche Qualifizierungsmaßnahmen ausgehend vom unternehmerischen Bedarf die „Richtigen“ sind, ist eine zweckdienliche und fundierte Untersuchung der Effizienz eingesetzter Instrumente überhaupt möglich. Denn das entscheidende Kriterium für oder gegen eine betriebliche Weiterbildungsmaßnahme liegt in der Unternehmenspraxis darin begründet, ob sich die Qualifizierung für das Unternehmen lohnt oder nicht. Die von WOTTAWA⁹, MUDRA¹⁰ und BECKER¹¹ jüngst publizierten Artikel zur Messung von Effektivität im Bereich betrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen machen die Signifikanz dieser Thematik verstärkt deutlich. Bei der Menge an gelieferten Ansätzen zur Bestimmung des Zusammenhangs zwischen betrieblicher Weiterbildung und unternehmerischem Wachstum wird jedoch deutlich, dass einige Ansätze den Bezug zur betrieblichen Realität verfehlen, nicht logisch bis zum Schluss gedacht sind und darüber hinaus nur unzureichend auf ihre Praktikabilität hin getestet wurden. Offensichtlich sind hier jene Schwierigkeiten, die mit dem genannten kausalen Aussagenkonzept verbunden werden können. Denn die Systematisierung empirischer Ergebnisse von Beziehungen zwischen *Bildung* und *Wirtschaft*, die Erarbeitung von Relationen zwischen *Humankapital* und *Produktivität* sind bislang in der wirtschaftlich-unternehmerischen Praxis nur unzureichend und somit nicht befriedigend erforscht. Hemmend stehen einer vertieften wissenschaftlichen Auseinandersetzung die gegebenen Rahmenbedingungen, wie etwa Zeit- und Kostendruck, in der unternehmerischen Praxis entgegen.

Vor diesem Hintergrund konnte in Zusammenarbeit mit der Eckes und Stock Gruppe bzw. der *Eckes Spirituosen & Wein GmbH* und des *DRK Kreisverbandes Saalfeld* eine praxisnahe Analyse zur systematischen Untersuchung betrieblicher Weiterbildung und deren Beurteilung realisiert werden. In allen benannten Organisationen kommen betriebliche

⁸ Vgl. Kanning, U.P. und Holling, H. (2002), S. 263, Zander, E. und Knebel, H. (1993), S. 19ff

⁹ Vgl. Wottawa, H. (2005), S. 30-31 und Jetter, W., Kirbach, C. und Wottawa, H. (2005), S. 43-55

¹⁰ Vgl. Mudra, P. (2005), S. 22-25

¹¹ Vgl. Becker, M. (2006), S. 17-20

Weiterbildungsmaßnahmen zum Tragen. Gleichzeitiges Interesse aller beteiligten Organisationen ist die Identifikation des „wahren“ Gebrauchswerts von eingeleiteten Qualifizierungsaktivitäten und somit eine entsprechende Bewertung der getätigten Organisationsinvestitionen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern die Effektivität oder die Effizienz von eingesetzten Qualifizierungsmaßnahmen überhaupt gemessen wird und anhand welcher Kriterien dies geschieht. Die genannten Organisationen verbindet das zentrale Erkenntnis-Interesse an den Indikatoren der Nützlichkeit von „Qualifizierungs“-Investitionen im Sinne der unternehmerischen Zielerreichung. Mit Hilfe der vorliegenden Dissertationsarbeit sollen betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen überprüft und bewertet werden. Im Vordergrund steht dabei die empirische Erhebung der Wirksamkeit betrieblicher Qualifizierung und darauf aufbauend die Entwicklung eines praxistauglichen Modells zur Wirksamkeitsmessung. Dabei soll fundiert gezeigt werden, anhand welcher Kriterien eine Beurteilung betrieblicher Weiterbildung vorgenommen werden kann und vor allem, wie dies geschehen sollte. Interessant sind hierbei die Fragen, inwiefern die zum Einsatz kommenden Qualifizierungsmaßnahmen zur Sicherung des unternehmerischen Erfolges beitragen konnten, ob ein solcher Zusammenhang überhaupt nachweisbar ist bzw. wie Unternehmen diesen gezielt steuern können und inwiefern sich die Investition in die „Humanressource“ auf den jeweiligen Mitarbeiter ausgewirkt hat. Dies bedeutet auch, dass der unmittelbare empirische Untersuchungsgegenstand aus der Generierung von firmenspezifischen Wirksamkeitskriterien besteht und im Anschluss daran eine Generalisierbarkeitsprüfung der erhobenen Daten erfolgen wird. Das heißt, es soll die Frage beantwortet werden, ob man ausgehend von den generierten Daten der genannten Kooperationsunternehmen auch Prognosen über die Wirksamkeitsbeurteilungen von betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen anderer Organisationen ableiten kann.

Einleitung

Welche betrieblichen Weiterbildungen machen Sinn und wie kann die betriebliche Bildungsarbeit beurteilt werden? Dies ist die zentrale Frage der vorliegenden Arbeit. Die Unsicherheit über die reale Legitimation betrieblicher Bildungsprogramme vereint viele Organisationen und im Besonderen die Verantwortlichen der betrieblichen Personal- und Bildungsarbeit.¹² Die Suche nach einem Erklärungsmodell betrieblicher Weiterbildung ist lediglich eine von vielen vordergründigen Mangelercheinungen im quartären Sektor. Beim Studieren der Forschung zur kriterienorientierten Überprüfung betrieblicher Bildungsmaßnahmen sowie deren Beurteilungsmöglichkeiten wird deutlich, dass dieser Bereich von zwei Schlagwörtern geprägt ist: *Praxisuntauglichkeit* und *Chaos*. Dieses Gebiet wurde und wird von Konzepten unterwandert, die einerseits Skepsis hervorrufen und andererseits den praktischen Bezug zur betrieblichen Wirklichkeit kaum noch aufrechterhalten können. Bei intensiver Auseinandersetzung mit dem Thema ist festzustellen, dass hier eine konzeptionelle Inflation von nicht bis zu Ende gedachten Beurteilungsansätzen stattgefunden hat, die sich auf nur wenige empirische Überprüfungen stützt. Dadurch ist die fundamentale Ordnungsstruktur abhanden gekommen, die es erlaubte, betriebliche Bildungsaktivitäten überhaupt bewerten zu können. Inwiefern dieses unbefriedigende und unzusammenhängende Nebeneinander von Theorien und Beurteilungsinstrumentarien im Rahmen von modernem Organisationsmanagement überhaupt noch existieren kann, ist nur eine von vielen offenen Fragen. Das Streben nach dem Aufbau einer geordneten Beurteilungsstruktur betrieblicher Weiterbildung, die den Versuch unternimmt, alle existierenden Konzepte miteinander in Verbindung zu bringen, wird sich wie ein roter Faden durch diese Arbeit ziehen. Die Suche nach Beurteilungsverfahren und -kriterien betrieblicher Weiterbildung ist dabei Bestandsaufnahme und Bewegung zugleich. Es ist eine Suche, die auch mit dieser Arbeit kein Ende findet, sondern in Bewegung bleiben muss. Es ist Anspruch der Arbeit, für stabile Begrifflichkeiten zu sorgen und ebenso Abhilfe von der bruchstückhaften Skizzierung kursierender Definitionen zu schaffen, um so für die folgende Untersuchung ein kohärentes Konzept zu beschreiben.

Die vorliegende Arbeit setzt sich zu Beginn mit der soziologischen Wirklichkeit im 21. Jahrhundert und deren Konstitutionsmerkmalen auseinander. Darauf aufbauend erfolgt die Beschäftigung mit dem Stand der bildungsökonomischen Forschung und mit der Entwicklung, Bedeutung und Charakteristik der Humankapitaltheorie sowie deren Einordnung. Das Kapitel Eins wird insbesondere die theoretische Basis für ökonomisierte Betrachtungen im Bildungsbereich erarbeiten.

Im Anschluss daran wird das Kapitel Zwei Bildungs- und Erziehungs-Theorien näher skizzieren und in ein tragfähiges Paradigma der betrieblichen Weiterbildung überführen. Es soll auf der Basis der theoretischen Behandlung bereits hier aufgezeigt werden, dass die Vieldimensionalität erzieherischer Auffassungen zu den Themen Personalentwicklung und betriebliche Weiterbildung eine Fülle an Beurteilungsoptionen für die erzielbaren Wirkungen von Bildungsarbeit offenbart. Nach Abgrenzung des Weiterbildungsbegriffs werden die verschiedenen Realisierungsformen und Ziele von betrieblicher Weiterbildung dargestellt sowie deren beeinflussende Faktoren umrissen. Im Zentrum der Analyse von Zielstellungen betrieblicher Weiterbildung wird der Gegensatz stehen, der durch die unterschiedlich geprägten Motivationen von Organisation und Mitarbeiter vorzufinden ist. Das dritte Kapitel nimmt eine Auseinandersetzung mit dem Lernkonzept vor, das im Spannungsfeld zwischen

¹² Vgl. Albers, W. (2006), S. 85

Erziehung, Bildung und Gesellschaft anzusiedeln ist. Qualifikationsentscheidungen implizieren die praktische Anwendung eines Messinstruments der beruflichen Anforderung bzw. ein Verfahren, welches Aufschluss über die Qualifikationsausprägungen einzelner Mitarbeiter in Relation zur beruflichen Anforderung ermöglicht. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, diesen Maßstab aus den organisationalen Rahmenbedingungen des betreffenden Unternehmens heraus zu entwickeln. Das vierte Kapitel bezieht sich auf die Möglichkeiten zur Erhebung der Qualifikationsstruktur in einer Organisation. Hier wird eine detaillierte Beschreibung der Analyseebenen beruflicher Anforderungen vorgenommen. Im Anschluss daran werden im Kapitel Fünf die theoretischen Vorüberlegungen für eine tragfähige Organisationsdiagnose veranschaulicht. Kapitel Sechs stellt die Herangehensweisen für die Analyse der Organisationsumwelt vor.

Die Darstellungen im Kapitel Sieben sollen die Vielfältigkeit der ökonomischen Beurteilungsoptionen innerhalb der betrieblichen Weiterbildung erhellen. Es soll hier vor allem gezeigt werden, dass gerade durch das zu verzeichnende Spektrum an Beurteilungsperspektiven sowie die daraus resultierenden Defizite das Potential für eine multidimensionale Untersuchung entsteht. Die theoretischen Betrachtungen in diesem Kapitel werden sich aber nicht nur mit dem „Eigenleben“ der bestehenden ökonomischen Beurteilungsperspektiven beschäftigen, sondern auch Determinanten für ein schlüssiges Wirkungsmodell betrieblicher Weiterbildung hervorbringen. Die Analyse soll zeigen, dass eine Beurteilung betrieblicher Weiterbildung anhand eines schlüssigen Modells aus ökonomischen und pädagogischen Indikatoren erfolgen kann.

Auf Grundlage der in den vorhergehenden Kapiteln erfolgten theoretischen Auseinandersetzung nimmt das Kapitel Acht die Konstruktion einer Auseinandersetzung zur Thematik der Wirksamkeitsbeurteilungen betrieblicher Weiterbildungen vor und strukturiert die aufgezeigte Vielstimmigkeit zu einer inhaltlichen Ordnung. Im neunten Kapitel finden eine empirische Überprüfung von drei verschiedenen betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen sowie eine Ergebnisdiskussion statt. Die Arbeit schließt mit einer zusammenfassenden Schlussbetrachtung und formuliert weitere Hypothesen über die zukünftige Bedeutung der Wirkungsbeurteilungspraxis auf dem Gebiet der betrieblichen Weiterbildung.

1. Die Suche nach dem humanen Kapital

Eine der zentralen Fragen in Volks- und Betriebswirtschaft sowie in zukunftsgerichteter Personalarbeit ist die Erfassung und Bewertung des humanen Kapitals. Die Humankapitaltheorie ist Kern dieser vielschichtig-rationalisiert und kontrovers gesehenen Bestimmung von betrieblichem oder volkswirtschaftlichem Humanvermögen¹³. Jedwede Bildungsinvestition einer Organisation ist nach der Humankapitaltheorie ein Indikator für das vorhandene Humanvermögen¹⁴ und durch die handelsrechtlichen Reglementierungen¹⁵ exakt bestimmbar. Das heißt konkret, dass nach der Humankapitaltheorie „(...) Aufwendungen und Anstrengungen für Bildung als Investitionen gedeutet werden, die wirtschaftliche und soziale Vorteile“¹⁶ mit sich bringen. Somit wird das humane Kapital zum „(...) Objekt der ökonomischen Analyse.“¹⁷ Zwingende Voraussetzung ist jedoch die genaue Definition der Wertschöpfung, die entweder mit oder ohne Bildungsinvestition erzielt wird. Im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung sehen sich die Geschäfts- und Personalleitung häufig der Frage ausgesetzt, ob und in welchen Mitarbeiter weitergehend „investiert“ werden soll. Damit steht die *betriebliche Weiterbildung* sowie deren *Kostenaspekt* „(...) unter der Erwartung, dass sie ökonomische Erträge ermöglicht, die ohne sie nicht zustande kommen würden“.¹⁸ Der zu erwartende Ertrag und dessen Bewertung ist daher ein zentraler Faktor, wenn es um die Frage geht, ob in eine bestimmte Qualifizierungsmaßnahme – „ökonomisch gerechtfertigt“¹⁹ – investiert werden kann. Der Zusammenhang zwischen der gewünschten Leistung und den Investitionen in das Humankapital ist in der Wissenschaft vielfältig beschrieben.²⁰ Vielen dieser Erschließungsansätze fehlt jedoch die direkt-kausale und nachweisliche Verknüpfung zwischen *Ursache* (Bildungsausgabe, z.B. Investitionen in das Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungssystem) und *Wirkung* (Ertragsausprägung, z.B. Bruttosozialprodukt). Die Erhebung von gesicherten empirischen Resultaten ist methodisch nur schwer umzusetzen.²¹ Aufgrund belegbarer Schwierigkeiten vermeiden neuere Ansätze die Anwendung kausaler Modelle und wenden sich stattdessen teleologischen²² Konzepten zu. Die Beurteilung der Möglichkeiten und Grenzen von einerseits kausalen und andererseits teleologischen Modellen setzt jedoch voraus, dass das eingesetzte Modell die erklärte Realität eindeutig valide repräsentiert.

¹³ Vgl. Pechar, H. (2006), S. 29. Anm. d. Verf.: In dieser Quelle wird der Bildungsstand einer Bevölkerung als so genannter „Humankapitalbestand“ bezeichnet.

¹⁴ Vgl. Becker, M. und Rieger, C. (2006), S. 17-20. Die Autoren erklären weiter, dass „(...) Investitionen in Personal nach den geltenden Rechnungsvorschriften zu einer Verringerung des Jahresüberschusses bzw. zu einer Erhöhung des Jahresfehlbetrages und somit zu einer Bilanzverkürzung führen.“ Vgl. weiterführend auch Becker, M. (2002), S. 23 und S. 487 sowie das Institut der Wirtschaft (2004) in der Zeitschrift für Personalführung 10/2007, S. 14-15

¹⁵ Vgl. Handelsgesetzbuch (2001), S. 56 § 246 und § 248

¹⁶ Vgl. Pechar, H. (2006), S. 29

¹⁷ Vgl. Bank, V. (2005), S. 24

¹⁸ Vgl. Maier, H. (1995), S. 47. Ebenso bei Dornbusch, R., Fischer, S., Startz, R. (2003), S. 61, die im Bezug auf die Produktionsfunktion von einer Input-Output-Korrelation ausgehen.

¹⁹ Vgl. Bank, V. (2005), S. 19

²⁰ Vgl. Arnold, R. und Marz, F. (1979), S. 105, Maier, H. (1994), S. 46, Dornbusch, R., Fischer, S., Startz, R. (2003), S. 60ff

²¹ Vgl. Bank, V. (2005), S. 23

²² Anm. d. Verf.: Die teleologische Begründung des Zusammenhangs zwischen Bildung und Bildungsertrag richtet sich daher auf eine ziel- und zweckbestimmte Ordnung, d.h. die Prozesse bzw. die Erträge zwischen Bildung und Bildungswertschöpfung werden mit Hilfe von Ziel- und Zweckzuständen erklärt.

Zahlreiche wissenschaftliche Autoren und Autorinnen weisen auf die rasant zunehmende Beschleunigung technischer Entwicklungen und den exponentiellen Informationsanstieg hin. Problematisiert wird vor allem, dass jene organisationalen Zielstellungen, die nach teleologischem Konzept eine Bestimmung der Ziel- und Zweckzustände zulassen würden, unter der Voraussetzung zugenommener Dynamik kaum noch definierbar sind.²³ In einer Arbeitswelt ohne Regelmäßigkeiten, die von Differenzierung, Spezialisierung, Komplexität und Dynamik gekennzeichnet ist, kann Orientierung daher nur unter extrem erschwerten Bedingungen möglich sein. Der erste Schritt bei der Suche nach einem Erklärungsmodell für das humane Kapital soll sich mit der gesellschaftlichen und ökonomischen Realität auseinandersetzen, um diese im Anschluss daran auf den organisationsspezifischen Bereich zu übertragen.

1.1 Soziologische Realität moderner Gesellschaften

Viele in wissenschaftlichen Arbeiten gemalte Szenarien verheißen den gesellschaftlichen Strukturen der so genannten Moderne und Postmoderne nichts Gutes. Die Überwindung mittelalterlicher Gesellschaftsstrukturen und der Siegeszug des Liberalismus zeitigte den pluralistischen Charakter, der so typisch für heutige Gesellschaften ist.²⁴ Obwohl diese Gleichzeitigkeit von verschiedenen Wertesystemen an sich noch nichts Neues einer typisch modernen Gesellschaft ist, so gilt dies zweifellos für den innergesellschaftlichen Liberalismus und die Nivellierung von zentralen Wertungen der kulturellen Ordnung. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erscheinungsbildern wird zudem die Differenzierung zwischen „Moderne“ und „Postmoderne“ vorgenommen. Kennzeichnend für die Moderne ist die Überzeugung, dass Fortschritt und Wachstum mit Hilfe von Aufklärung, die in liberalen Gesellschaftsstrukturen sichergestellt ist, weiter vorangetrieben werden. Im Gegensatz hierzu wird in der „Postmoderne“, in dem ungezügelten Fortschritt, ein erster Schritt gesellschaftlicher Selbstzerstörung insofern gesehen. Das bedeutet nicht, dass eine postmoderne Weltanschauung mit Wissenschaftskritik einhergeht. Kennzeichnendes Bestimmungsmerkmal für die Postmoderne ist vielmehr eine vordergründig als unpolitisch verurteilte Handlungsunfähigkeit, Ohnmacht gegenüber der Nicht-Definierbarkeit von Welt und damit gesellschaftlicher Realität, Orientierungsverlust in einer wertlosen, nivellierten Gesellschaft, in der enthierarchisierte Gleichzeitigkeit herrscht und kein teleologisches Ziel-Denken mehr existiert. Dabei bricht die Postmoderne mit einer geschlossenen Struktur mit Anfang und Ende, sondern dekonstruiert Sinn, Bedeutung und Wert. Doch während die Moderne auf Ordnung und Struktur, an Werten, Idealen und auf einen chronologischen Entwicklungsverlauf ausgerichtet bleibt, löst sich diese Ordnung in der Postmoderne in Chaos oder Wertedekonstruktion auf. Aus diesem Grund ist die postmoderne Gesellschaftskritik eng mit Kapitalismuskritik verknüpft. Die existenten sozialen Strukturen, ob nun Symptome moderner oder postmoderner Weltauffassungen, zeichnen das Bild einer Wissens-, Informations- und Lerngesellschaft.²⁵ Der gesellschaftliche Wert des Wissens spielt allerdings in beiden philosophischen Strömungen eine wichtige Rolle. Einerseits als Möglichkeit individualistischer Subjektzentrierung in der Moderne gefeiert, ist das Wissen²⁶

²³ Henning, K. (1993), S. 24

²⁴ Anm. d. Verf.: Die Durchsetzung des Liberalismus sowie die damit verbundenen Rede-, Denk- und Meinungsfreiheit gilt als Voraussetzung pluralistischer Demokratien. Der Liberalismus wurde belebt durch die zunehmende Aufklärung, beinhaltete die Abwendung von „Gottesfürchtigkeit“ und ermöglichte somit die gesellschaftlichen Errungenschaften. Gleichsam existieren im Pluralismus verschiedenartige Werte- oder Religionssysteme, unterschiedliche Staatsformen, etc. gleichzeitig und nebeneinander.

²⁵ Vgl. Decker, F. (2000), S. 11

²⁶ Vgl. Bender, D. (1997), S. 13

auch im pluralistischen Pragmatismus der Postmoderne von größter Bedeutung. In beiden Wissenskulturen repräsentiert die Bewertung des Wissens, der Information und des Lernens ihre herausgehobene gesellschaftliche Funktion als gesellschafts-konstituierende Größe. Mit der qualitativen Verbesserung der Erkenntnisresultate der kontinuierlich fortschreitenden Forschung und unter Berücksichtigung exorbitanter Informationskomplexitäten in einer Zeit zunehmender gesellschaftlicher Dynamik ist es von entscheidender Bedeutung, „(...) das vorhandene und zu erwerbende Wissen, Fähigkeiten und Energie auf best geeignete Weise für das Erzielen von Problemlösungen, die Entwicklung von sozialen und mentalen Fähigkeiten sowie Qualifikationserwerb einzusetzen.“²⁷ Liberale Gesellschaftssysteme verheißen ihren Mitgliedern, dass diese nach freiheitlichen Gesichtspunkten ihr Leben und somit ihre individuellen Zielstellungen bedürfnisorientiert umsetzen können. Der Staat als übergeordnete Organisationsstruktur übernimmt hierbei die Funktion eines Garanten der persönlichen Freiheit und organisiert darüber hinaus die politische und wirtschaftliche Ordnung innerhalb des Gesellschaftssystems. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Verantwortung für den sozialen Umgang innerhalb einer Gesellschaft oder für die Gesellschaft als Ganzes mit ihrer sie umgebenden Umwelt in einer liberal-demokratischen Grundordnung vom Staat alleinig bestimmbar ist. Vielmehr ist das gesellschaftliche Miteinander, d.h. die soziale Beziehung als solche, ein „(...) aufeinander gegenseitig eingestelltes und dadurch orientiertes Sich-Verhalten mehrerer Individuen.“²⁸

Das Vorhandensein dieser sozialen Subsysteme ist nur so lange legitimiert, insofern die „(...) Chance nach sinnhaft orientiertem sozialen Handeln“²⁹ gegeben ist. Im Ergebnis bedeutet diese Beschreibung soziologischer Realität nichts anderes, als dass die gesellschaftlichen Strukturen im 21. Jahrhundert einen im Kontrast zur Vergangenheit nicht vergleichbaren Grad an Komplexität und Vernetztheit aufzuweisen haben und dass etwaige übergeordnete(-politische) Planungs- und Entscheidungsprozesse relativ schwer von den betroffenen Personen durchzusetzen sind, da die vorhandenen Komplexitäten nur schwerlich in ihrer Gesamtheit verarbeitet und durchschaut werden können.

1.2 Arbeitsprozesse in kapitalistischen Gesellschaften

Allgemein nachvollziehbar und verständlich ist die Schlussfolgerung, dass sich Menschen im Laufe ihres Erfahrungserwerbes sowie im Zuge des Arbeitslebens umfangreiche Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen. Im *Neuhumanismus* wurden diese erworbenen Kenntnisse als etwas Zweckfreies wahrgenommen und strikt von dem ökonomischen Kapitalverständnis getrennt betrachtet.³⁰ Paradoxerweise entstand diese Entfunktionalisierung der Bildung trotz des sich während des Merkantilismus etablierenden Verständnisses von dem proportionalen Zusammenhang zwischen Produktivitätssteigerung und qualifizierter Ausbildung der Arbeiter.

²⁷ Vgl. Decker, F. (2000), S. 11

²⁸ Vgl. Weber, M. (1922), S. 34

²⁹ Vgl. Ebd.: S. 35. Sinnhaft orientiertes Verhalten meint hierbei, dass innerhalb der sozialen Beziehung - ob nun soziales Gebilde wie Staat oder Ehe – „(...) die Chance besteht, dass ein aufeinander eingestelltes Handeln stattfand, stattfindet oder stattfinden wird.“ Dabei können Sinn und Einstellungen der Handelnden durchaus unterschiedlich sein.

³⁰ Vgl. Roevenich, W. (1966), S. 13

Bereits der Ökonom Adam SMITH³¹ behauptete, dass in Arbeitsteilung und Spezialisierung das Fundament steigender Produktivität und zunehmenden Wohlstands liegt. In seinem Hauptwerk versteht er den Menschen als unabhängig urteilendes Wesen, das anhand frei verfügbarer Informationen Entscheidungen trifft, woraus sich insgesamt die vernünftigste Verteilung von Wohlstand ergibt.³² Vor allem im Gesellschaftskonzept des Kapitalismus sowie im demokratischen Prinzip funktionieren nach Auffassung von SMITH³³ freie Märkte und parlamentarische Demokratie am besten, „(...) wenn jeder Einzelne vernunftgesteuerte Entscheidungen trifft – sei es durch Kauf und Verkauf von Eigentum oder durch Annahme und Ablehnung von Angeboten.“³⁴ Der Ökonom SMITH übertrug die Thesen von der Warenproduktion auf die „Produktion“ von Wissen. Legt man diesen Transfer zugrunde, dann ist die Steigerung des gesellschaftlichen Wissens³⁵ von einer Erhöhung der gesellschaftlichen Produktivität und damit von der fortschreitenden Spezialisierung abhängig bzw. beeinflussen sich diese Faktoren reziprok. Die kapitalistischen Arbeitsprozesse sind heute spezialisierter und komplexer denn je.³⁶ Infolge der ökonomischen Expansion³⁷ verschiedener Volkswirtschaften³⁸ haben sich die sozialen Wissensanforderungen erhöht, so dass das Spezialwissen in den unterschiedlichen Teilbereichen des gesellschaftlichen Lebens zunahm bzw. weiterhin zunimmt.

³¹ Vgl. Smith, A. (1776), *Der Wohlstand der Nationen*. Orig.: „*The Wealth of Nations*“. SMITH sieht die Ursache für den Reichtum einer Nation in zwei zentralen Faktoren. Erstens nennt er die Geschicklichkeit sowie den Fleiß als wichtige Bedingungen für Wohlstand und zweitens entstünde der Wohlstand einer Nation durch das Verhältnis zwischen der Anzahl mit nützlicher Arbeit beschäftigter und der unbeschäftigten Gesellschaftsmitglieder. In GREENSPAN's Augen gründen sich wirtschaftliches Wachstum und Wohlstand einer Nation ebenso auf zwei essentielle Faktoren: 1. den Rechtsstaat und 2. das Eigentum. Darüber hinaus sind für GREENSPAN drei Aspekte entscheidend, die unmittelbaren Einfluss auf das globale Wirtschaftswachstum und damit den umspannenden Kapitalismus haben: „(...) 1. das Ausmaß des Binnenwettbewerbs, 2. die Qualität der Institutionen eines Landes, die für den reibungslosen Ablauf der Wirtschaft zuständig sind und 3. der Erfolg der Politiker bei der Umsetzung von Maßnahmen, die eine makroökonomische Stabilität ermöglichen.“ Für ihn gelten diese Faktoren als zentraler Bestandteil einer „(...) Checkliste des Kapitalismus“. Vgl. weiterführend Greenspan, A. (2007), S. 287

³² Vgl. Gore, A (2007), S. 98

³³ Vgl. Smith, A. (1776), S. 10ff

³⁴ Vgl. Gore, A (2007), S. 98

³⁵ Anm. d. Verf.: SMITH unterstrich in seinem Hauptwerk „*Der Wohlstand der Nationen*“ vor allem, dass als Maßstab für den Lebensstandard einer Nation deren „(...) Fachwissen, deren Geschicklichkeit sowie deren Urteilsfähigkeit gilt, mit der die Arbeit im Allgemeinen durchgeführt wird.“

³⁶ Vgl. Ebd.: Für GREENSPAN (2007) ist der kapitalistische Wettbewerb einer der bedeutendsten Motoren für das Wirtschaftswachstum und den Lebensstandard. Vgl. weiterführend Greenspan, A. (2007), S. 286ff

³⁷ Vgl. Dornbusch, R., Fischer, S., Startz, R. (2003), S. 60

³⁸ Anm. d. Verf.: Hierbei müssen z.B. die Wirtschaftssysteme Marktwirtschaft oder Zentralverwaltungswirtschaft sowie die in der Bundesrepublik Deutschland vorherrschende Wirtschaftsordnung der sozialen Marktwirtschaft zwingend unterschieden werden. Unterscheidungskriterien sind hierbei u.a. 1. Planung & Lenkung (Marktwirtschaft – dezentral; Zentralverwaltungswirtschaft – zentralisiert), 2. Eigentum (Marktwirtschaft – privat; Zentralverwaltungswirtschaft – staatlich o. genossenschaftlich), 3. Produktionsziel (Marktwirtschaft – Maximalprinzip; Zentralverwaltungswirtschaft – Planerfüllung), 4. Preisbildung (Marktwirtschaft – Markt; Zentralverwaltungswirtschaft – administrativ), 5. Lohnbildung (Marktwirtschaft – Markt/ Tarif; Zentralverwaltungswirtschaft – administrativ).

Die Arbeiten von MINCER³⁹ und SCHULTZ⁴⁰ führten zum Widerruf der alleinig vorherrschenden Meinung, ökonomische Problemstellungen und Wachstumsfragen ausschließlich mittels neoklassischen Gedankengutes zu beantworten.⁴¹ Denn ökonomisches Wachstum ist nachweislich von verschiedenen Produktionsfaktoren (Kapital, Arbeit, Technologie, Wissen der Bevölkerung etc., d.h. von Produktionsinputs) abhängig. Die Entwicklung der Produktionsfunktion erklärt⁴² jedoch lediglich zwei Dimensionen. Will man den gesellschaftlichen Beitrag dieser Produktionsfaktoren bestimmen, also ihren Wert, käme dies dem materialistischen Verständnis von SMITH⁴³ gleich.⁴⁴ Grundsätzlich umfassen Arbeitsprozesse in kapitalistischen Gesellschaftsstrukturen alle Aktivitäten von Individuen, die zu ökonomischem Wachstum⁴⁵ sowie zur Sicherung der Existenz von Mitgliedern einer Gesellschaft führen. Ein wahrnehmbares Interesse an der Steigerung subjektiver bzw. gesellschaftlicher Weiterentwicklung existiert in der kapitalistischen Ideologie nicht, wenn diese Entwicklung selbst nicht zum kapitalschaffenden Prozess dazugehört. Die ablaufenden Arbeitsprozesse bilden alle bestehenden Werte des betreffenden Gesellschaftssystems ab und repräsentieren somit das koinzidentale Zusammenleben. Das bedeutet nicht, dass Werte, wie etwa Gleichheit, Freiheit, Fürsorglichkeit oder Solidarität, aus dem Gesellschaftsselbstverständnis ausgeklammert werden können, aber es verdeutlicht, dass in kapitalistisch geprägten Formen des Zusammenlebens der Fokus auf die Bestimmung des im Zuge des Arbeitsprozesses erwirtschafteten Beitrages gelegt wird und dieser nur in Form von

³⁹ Vgl. Mincer, J. (1958), S. 283ff

⁴⁰ Vgl. Schultz, T. W. (1961), S. 5 sowie Anm. d. Verf.: Die Analysen von SCHULTZ zeigten, dass in über 40 Prozent der Untersuchungen ein (Wirtschafts-)Wachstum auf den Residualfaktor R (=Bildung) im Rahmen der mathematischen Gleichung $[\Delta Y (\text{Einkommen}) = \Delta A (\text{Arbeit}), \Delta K (\text{Kapital}), R (\text{Bildung})]$ zurückzuführen ist.

⁴¹ Vgl. Mincer, J. (1958), S. 283 und Schultz, T. W. (1961), S. 5. Im Rahmen des Neoklassizismus galten die Produktionsfaktoren *Kapital* und *Arbeit* als homogene Einheiten. Vgl. hierzu weiterführend Grin, F. (2005), S. 65f. sowie Söllner, F. (2001), S. 50f. SÖLLNER unterscheidet das neoklassische Gedankengut in drei Hauptelemente: 1. Prinzip der Optimierung, was auf die Umsetzung ökonomischer Ziele (z.B. Nutzen, Gewinn, Kosten, etc.) unter Beachtung von Rahmenbedingungen (z.B. Einkommen, Budget, etc.) ausgerichtet ist. 2. Prinzip des Marktgleichgewichts, was auf die Regulierung von Abweichungen der Gleichgewichte infolge geänderter Präferenzen (z.B. Einkommen, Nachfrage) abzielt sowie 3. Prinzip des methodologischen Individualismus, welches besagt, dass ökonomische Phänomene durch individuelle Handlungen und somit zwangsläufig auf die handelnden Individuen zurückgeführt werden können.

⁴² Vgl. Dornbusch, R., Fischer, S., Startz, R. (2003), S. 60, $[Y=AF(K,N)]$. Von besonderer Bedeutung ist nach SCHULTZ (1961) das so genannte Handlungswissen. Entsprechend müsste die Produktionsfunktion um diesen Faktor erweitert werden. Anm. d. Verf.: Da Handlungswissen meist durch Investitionen hervorgerufen bzw. dadurch beeinflusst wird, ist es einer Form des Kapitals gleichzusetzen. Vgl. hierzu auch weiterführend Grin, F. (2005), S. 65

⁴³ Vgl. Smith, A. (1776), S. 1.

⁴⁴ Vgl. Roevenich, W. (1966), S. 15. Nach SMITH ist jedoch nur die Arbeit einer Gesellschaft produktiv, die ihren Wert steigert. Eine Erstellung von Dienstleistungen (z.B. medizinische Versorgung, Beratung, etc.) oder die Generierung von Wissen wäre demnach vollkommen unproduktiv, insofern sie einerseits keinen Beitrag zur gesamtwirtschaftlichen Produktivkraft leistet bzw. falls dieser geleistete Beitrag andererseits nicht bewertet werden kann. Zudem war SMITH davon überzeugt, dass das Gesetz von Angebot und Nachfrage den Preis der Güter und der Arbeit regelt. Nach diesem „Gesetz“ richten sich nach Ansicht der so genannten Klassiker auch die Arbeitsprozesse der Gesellschaft, und zwar insofern, als dass Arbeitskräfte immer dann entlassen werden, wenn ihr Lohn zu hoch ist. Akzeptieren die Arbeitnehmer niedrigere Löhne, stellen die Unternehmer wieder ein. Nach diesem Muster findet das Modell der klassischen Ökonomie, z.B. nach einer erfahrenen Krise, immer wieder in sein Gleichgewicht zurück. Für die ablaufenden Arbeitsprozesse würde das konkret bedeuten, dass Unternehmer immer dann beginnen zu produzieren, wenn die Kosten für Arbeit und Kapital niedrig genug sind.

⁴⁵ Vgl. Zedler, P. (1979), S. 41. Nach dieser Quelle haben vor allem die empirischen Studien der 50iger und 60iger Jahre des letzten Jahrhunderts im Rahmen der aufstrebenden bildungsökonomischen Debatte den „(...) Stellenwert des Faktors „Technischer Fortschritt“ für das Wirtschaftswachstum belegt.

einem vereinheitlichten Wertbemessungsmaßstab – dem Kapital bzw. der Geldeinheit – entsprechend eingeschätzt werden kann.

Es gilt als unbestritten, dass Arbeitsprozesse, unabhängig in welchem Sektor diese angesiedelt sind⁴⁶, ohne Arbeitskräfte im weitesten Sinne⁴⁷ nicht durchzuführen sind. Das heißt, dass Arbeitsprozesse in kapitalistischen Gesellschaftsstrukturen sich in dem Maße weiterentwickelt haben, wie es die voranschreitende Industrialisierung, das Prinzip des allgegenwärtigen Dienstleistungsverständnisses, der soziale Wandel⁴⁸ sowie politische Interventionen (z.B. Gesetzgebungen) vorgegeben haben. Der Arbeitsvollzug wird nicht mehr als naturwüchsiger Bestandteil angesehen, der durch traditionelle Gesellschafts- und Gemeinschaftsformen von Generation zu Generation weitergegeben wird. Durch das geltende Wachstumsprinzip und die zunehmende Spezialisierung verschiedener Arbeitsprozesse wird die Verantwortung des Staates für arbeitsbezogene Bildung förmlich erzwungen und dementsprechend mit Hilfe von interventionalisierten Bildungsplanungskonzepten praktisch umgesetzt.

Zu den bedeutendsten Kennziffern einer Volkswirtschaft zählt die *Produktivität*.⁴⁹ Im Rahmen dieses Konzeptes werden eingesetzter Input und erzielter Output gesellschaftlicher Produktion⁵⁰ im Verhältnis zueinander betrachtet. Für die Produktion sind die dahinter liegenden (Arbeits-)Prozesse sowie der „technologische Fortschritt“⁵¹ maßgeblich. Arbeitsprozesse in kapitalistischen Gesellschaften umfassen demnach alle ablaufenden Arbeitsschritte(-gänge) und Maßnahmen, die das Ziel haben, ein bestimmtes verwertbares Endprodukt hervorzubringen. Die jeweiligen Mittel (Inputs) für eine solche Produktion werden im Allgemeinen durch die Gesellschaft⁵² selbst getragen bzw. durch die betroffenen Mitglieder aufgebracht. In dem die Inputs gesteuert werden, kann je nach Bedarf und vorhandenem Streben eine Gesellschaft auf ihre Volkswirtschaft und damit auf die eigene Produktivität direkten Einfluss nehmen.⁵³ Zieht sich der Staat als zentrales Steuerelement einer Volkswirtschaft zurück, werden die gesellschaftlichen Bedarfe im Rahmen von *Angebot* und *Nachfrage* eigenständig von den in der Gesellschaft vorhandenen Individuen⁵⁴ und nicht nach dem Äquivalenzprinzip geregelt. Gesellschaftliche Produktivität und folglich die ablaufenden Arbeitsprozesse orientieren sich somit am existierenden Markt sowie dem ökonomischen Prinzip und lehnen sich je nach Zielstellung an diesem kapitalistischen

⁴⁶ Anm. d. Verf.: Jean FOURASTIE entwickelte die Drei-Sektoren-Hypothesen als Erklärungskonzept für die wirtschaftliche Entwicklung einer Gesellschaft. Er unterscheidet hierbei in primären, sekundären und tertiären Sektor.

⁴⁷ Vgl. Ebd.: Im weitesten Sinne meint hierbei, dass unbestritten verschiedenartige Arbeitsprozesse voll automatisiert ablaufen. Diese Arbeitsprozesse benötigen dennoch qualifiziert handelnde Personen, die entweder bei Initiierung, Überwachung oder Abnahme des vollautomatischen(-gefertigten) Fertigungsprozesses bzw. -produktes wirksam werden.

⁴⁸ Vgl. Ebd.: Sozialer Wandel wird in dieser Arbeit als umfassender gesellschaftlicher Veränderungsprozess gesehen, der sich auf menschliche Lebensformen sowie Wertesysteme bezieht. Hierzu zählt auch der demografische Wandel.

⁴⁹ Vgl. Samuelson, P.A. und Nordhaus, W.D. (2005), S. 173ff oder Hopfenbeck, W. (2000), S. 813ff

⁵⁰ Anm. d. Verf.: Produktion, abgeleitet vom lateinischen *producere*, meint hierbei die Fertigung, Fabrikation, Herstellung oder Bereitstellung eines Wirtschafts- und/ oder Verbrauchsgutes. Die wichtigsten Varianten der Produktivität sind Arbeitsproduktivität (Output je Arbeitseinheit) und Gesamtfaktorproduktivität (Output je Einheit des Gesamtinput).

⁵¹ Vgl. Samuelson, P.A. und Nordhaus, W.D. (2005), S. 173

⁵² Anm. d. Verf.: In kapitalistischen Gesellschaftsformen werden die notwendigen Produktionsmittel aus dem Bereich der Gesellschaft gestellt, der über das entsprechende Kapital verfügt. Oftmals ist hier die Privatwirtschaft eine entscheidende Komponente. Somit ist das Segment der Gesellschaft mit hohem Kapitalbestand gleichsam im Besitz der notwendigen Produktionsmittel.

⁵³ Vgl. Ebd.: Um direkten Einfluss auf die eigene Produktivität, den technologischen Fortschritt und damit die konkrete gesellschaftliche Weiterentwicklung zu nehmen, gilt heute das Konzept des lebenslangen Lernens als anerkanntes Prinzip.

⁵⁴ Vgl. Ebd.: beziehungsweise auf dem gesellschaftlichen Markt.

Koordinationsmechanismus an, in dem lediglich die Art und Weise des wirtschaftlichen Agierens näher beschrieben wird.⁵⁵ Kapitalistische Arbeitsprozesse können daher als praktische Umsetzung ökonomischer Zielstellungen in sozialen Systemen angesehen werden. Sie ergeben sich aus dem ökonomischen Prinzip, aus Gesellschaftsstrukturen und ganz entscheidend aus den gesellschaftsspezifischen Modernisierungsprozessen.⁵⁶ Vor diesem Hintergrund repräsentieren Arbeitsprozesse nicht nur miteinander verknüpfte Tätigkeiten, die sich aus Transformationen von festgelegten Inputs in definierte Outputs beschreiben lassen, sondern sie sind ebenso der Indikator für ein tiefer gehendes Verständnis von Veränderungsprozessen innerhalb der betreffenden Gesellschaft.

1.3 Ökonomische Wirklichkeit kapitalistischer Gesellschaften

Aufgrund steigender Dynamik im Zuge von Globalisierung⁵⁷, reduzierter nationaler Binnenmarktrestriktionen (z.B. die europäische Freihandelszone) sowie technischer Neuerrungenschaften oder andauernder Forschung und damit stetig voranschreitender Veränderungen im Hinblick auf Aufgabentatbestände erleben verschiedene Staaten und die im Staatssystem integrierte Gesellschaft einen massiven Veränderungsdruck.⁵⁸ Die Bedeutung nationaler, aber auch internationaler Märkte ist stärker denn je. Durch die „Verglobalisierung“ ist unbestritten ein Zusammenrücken der parallel existierenden Volkswirtschaften festzustellen. Dies wird allein schon durch den Abbau von Grenzkontrollen, Zöllen und anderen Handelsbarrieren deutlich. Ausgelöst durch Konkurrenzdruck am Markt besteht bei verschiedenen marktwirtschaftlich agierenden Organisationen u.a. die Motivation darin, unternehmerisch immer weiter zu wachsen, neue ökonomisch-sinnvolle Handlungsfelder zu erschließen, zusätzlichen Ertrag zu generieren oder diesen noch weiter auszubauen, um auch in Zukunft am Binnen- oder Globalmarkt nicht nur bestehen, sondern auch dominieren zu können und damit die eigene Existenzgrundlage in der kapitalistischen Marktwirtschaft sicherzustellen. Dieses Streben nach unternehmerischen Zusammenschlüssen, Fusionen und Übernahmen kann als Ergebnis einer einsetzenden Konsolidierungsphase auf dem globalen Kapitalmarkt bezeichnet werden.⁵⁹

⁵⁵ Vgl. Ebd.: Das Ökonomische Prinzip gilt als formaler Grundsatz und beinhaltet prinzipiell zwei Formen: 1. Das Minimalprinzip. Hier ist das zu erreichende Ziel vorgegeben und dies soll mit möglichst geringem Mitteleinsatz (Input) erreicht werden. 2. Das Maximalprinzip. Hierbei ist der Mitteleinsatz vorgegeben, mit dem ein möglichst großes Ziel (Output) angestrebt werden soll.

⁵⁶ Vgl. Ebd.: Unter gesellschaftlicher Modernisierung wird demgemäß neben technischem Wandel vor allem die politische Neuordnung verstanden.

⁵⁷ Vgl. Samuelson, P.A. und Nordhaus, W.D. (2005), S. 59. Hier wird Globalisierung als Zustand vermehrter wirtschaftlicher Integration zwischen unabhängigen Staaten verstanden.

⁵⁸ Anm. d. Verf.: Katalysiert wird der bestehende Veränderungsdruck durch die bereits ausgeführten Mechanismen des Wertewandels innerhalb der Gesellschaft. So veränderte sich z.B. das Konsumentenverhalten seit den 50iger Jahren des letzten Jahrhunderts mit dem zu verzeichnenden Wohlstandszuwachs vom Versorgungs- hin zum Erlebniskonsum. Noch Ende der 1940er Jahre gaben z.B. die Deutschen rund drei Viertel ihres Einkommens für Essen und Kleidung aus, so setzte ab den 1960er Jahren die „Konsumwelle“ und damit immer kürzere Produktlebenszyklen ein.

⁵⁹ Vgl. Ebd.: Der Trend hin zu globalen Unternehmenszusammenschlüssen (Mergers & Aquisitions) wird sich nach Meinung unterschiedlicher Quellen weiter ausdehnen. Vgl. hierzu die Ausgabe der Financial Times vom 05.12.2006 sowie die Ausgaben des Handelsblattes Nr. 246, S. 23 und Nr. 187, S. 1.

1.4 Bildungsökonomie

Die theoretische Grundlage der Bildungsökonomie ist maßgeblich mit der Frage verbunden, ob die eingesetzten Finanzmittel einer Gesellschaft für Bildung überhaupt sinnvoll und rentabel sind.⁶⁰ Sie entwickelte sich vor allem aus Erklärungsversuchen der nationalen Ökonomen, die sich u.a. mit den Wechselwirkungen zwischen Bildung und Wirtschaft auseinandersetzten. Nicht zuletzt sind es die enormen finanziellen Größenordnungen⁶¹, die für den Bereich der Bildung aufgewendet werden und somit massive Aufmerksamkeit auf deren Legitimation nach sich ziehen.⁶² Die staatlichen Mittel sind aufgrund der Ressourcenknappheit beschränkt. Zwischen den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Investitionsbereichen existiert eine natürliche Konkurrenz. Mit anderen Worten: Aus den begrenzten staatlichen Mitteln soll ein Maximum an Erfolg erzielt werden, um für die Gesellschaft den größtmöglichen Nutzen zu erzeugen. Richtet sich ein Staatssystem konsequent an diesem Vorhaben aus, so handelt die Gesellschaft nach dem *ökonomischen Prinzip*.

Bereits im 18. Jahrhundert beschäftigten sich Nationalökonomen mit Bildung und Erziehung sowie deren Bedeutung als nationale Investition.⁶³ ROEVENICH⁶⁴ datiert den Ursprung der klassischen Bildungsökonomie auf die dreißiger Jahre des letzten Jahrhunderts. In ihren Kinderschuhen beschäftigte sich die Bildungsökonomie vornehmlich mit der „(...) Finanzierung der Bildung“.⁶⁵ EDDING⁶⁶ weitete im Vergleich zu den „ursprünglichen“ bildungsökonomischen Fragestellungen das Aufgabenspektrum weiter aus, indem er die theoretische und empirische Analyse mit mikro- und makroökonomischen Aspekten von Bildung, Ausbildung und Forschung verknüpfte. Dieser Ansatz regte vor allem so genannte Rentabilitätsberechnungen für Ausbildungsausgaben, Finanzierungsbetrachtungen und die Auseinandersetzung mit der Funktionalität des Bildungswesens an. Auch die Analyse wirtschaftlicher und sozialer Entwicklungen nach der erfahrenen Ausbildung ist diesem Modell zu verdanken. Zudem wurde die Entwicklung des gesamten gesellschaftlichen Bildungssystems als Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung intensiv erforscht. BOMBACH⁶⁷ untergliedert bildungsökonomische Fragestellungen in die zwei großen Komplexe: (1) Analyse der internen Strukturen des Bildungswesens und der Forschung sowie (2) „(...) Untersuchung der Zusammenhänge zwischen dem Bildungswesen und der Forschung auf der einen Seite und des wirtschaftlichen Fortschritts einer Gesellschaft auf der

⁶⁰ Vgl. Roevenich, W. (1966), S. 5

⁶¹ Vgl. Weiß, M. (2000), S. 9ff

⁶² Anm. d. Verf.: Nach aktuellen Daten der Bundeszentrale für politische Bildung liegt der Anteil der Staatsausgaben für den Bildungssektor in Deutschland im Jahr 1999 bei etwa 5,6 Prozent des BIP. Davon waren 1,2 Prozent der Bildungsausgaben privat finanziert. In den Grund- und Strukturdaten 2003/2004 wurden nachweislich 5,7 Prozent des BIP für den gesamtdeutschen Bildungsprozess ausgegeben. 1966 fielen z.B. rund 13 Prozent der Staatsausgaben der Bundesrepublik auf das Schul- und Hochschulwesen. 2003 waren das nach den Angaben in den Grund- und Strukturdaten bereits rund 69 Prozent (bei berücksichtigter Einkalkulation der Positionen 10 & 20).

⁶³ Vgl. Schmith, A. (1776), S. 90: „(...) ein Mensch, der unter großem Arbeits- und Zeiteinsatz auf die Übernahme einer jener Beschäftigungen ausgebildet wird, die außerordentliche Geschicklichkeit und Fähigkeit verlangen, kann mit einer solchen teuren Maschine verglichen werden. Von der erlernten Tätigkeit muss erwartet werden, dass sie im Allgemeinen die Entlohnung gewöhnlicher Arbeit erbringt und die gesamten Erziehungskosten mit mindestens dem normalen Zugewinn eines Kapitals von vergleichbarem Wert ersetzt“. Vgl. darüber hinaus auch Maier, H. (1994), S. 1 bzw. Pechar, H. (2006), S. 29

⁶⁴ Vgl. Roevenich, W. (1966), S. 10ff

⁶⁵ Vgl. Bombach, G. (1966) zitiert nach Roevenich, W. (Hrsg.) (1966), S. 13

⁶⁶ Vgl. Weiß, M. (2000), S. 9

⁶⁷ Vgl. Roevenich, W. (1966), 12 sowie S. 73ff

anderen Seite.“⁶⁸ Im Zusammenhang mit dem erst genannten Untersuchungsaspekt stehen die Identifikation der institutionellen Voraussetzungen von Bildung und Forschung sowie deren effektive Steuerung und Beeinflussung im Vordergrund. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung der 50iger Jahre des letzten Jahrhunderts wurde festgestellt, dass Bildungs- und Forschungsinstitutionen lediglich die Rahmenbedingungen schaffen können, in denen die jeweiligen Akteure abhängig vom gesellschaftlichen Umfeld agieren. Bereits der Humboldtsche Ansatz regte in Deutschland die Diskussionen über die Steuerfähigkeit des Bildungssystems an. Provoziert wurde die wissenschaftliche Vertiefung mit der Determinierung von Bildungsergebnissen auch durch politische, soziale und ökonomische Maßgaben.

Die moderne Bildungsökonomie setzte sich in den 60iger Jahren des letzten Jahrhunderts durch. GRIN⁶⁹ nahm im Zuge seiner Auseinandersetzung mit der Bildungsökonomie eine sechsstufige Einteilung der relevanten Untersuchungsbereiche vor.⁷⁰ Jede der genannten sechs Hauptlinien bildungsökonomischer Betrachtungen ermöglicht einen „(...) Zugang zur Bildungsökonomie“.⁷¹ Die Analyse der bildungsökonomischen Arbeiten⁷² und die dabei aufgezeigten Strömungen erklären sehr deutlich, dass sich nicht erst seit Mitte des 21. Jahrhunderts die Menschen mit Fragen zu gesellschaftlicher Bildung und deren erzielbaren Effekten auseinandersetzen. Ergebnis der bildungsökonomischen Entwicklung war die Einsicht, dass es bis zum heutigen Tag keine Universallösung für die staatliche Steuerungsfähigkeit des gesellschaftlichen Bildungssystems gibt. Es besteht Uneinigkeit darüber, welche inhaltlichen Bestandteile in der bildungsökonomischen Forschung zwingend enthalten sein müssen. Berücksichtigt man die in vielen Quellen differenten Sichtweisen, ist eine allgemein anerkannte und befriedigende Definition nur schwer zu leisten. Obwohl neben einer Vielzahl älterer Darstellungen auch neuere Arbeiten zur bildungsökonomischen Forschung vor allem im schulischen Bereich existieren, fehlt bisher eine umfassende Darstellung bildungsökonomischer Untersuchungen in der konkreten Unternehmenspraxis. Als Herzstück der Bildungsökonomie gilt übereinstimmend und übergreifend die „(...) Analyse des Humankapitals und die zu dessen Wachstum bereitgestellten Investitionen.“⁷³

1.5 Humankapitaltheorie

Inhaltlicher Gegenstand der Humankapitaltheorie ist die Annahme, dass die erworbenen menschlichen Fähigkeiten und Kenntnisse eine Art Kapital darstellen. In der Vergangenheit wurde vor allem diese Komponente in der Kapitalanalyse vernachlässigt, da hier zumeist Maschinen, Gebäude oder Geld Berücksichtigung gefunden haben.⁷⁴ In der ökonomischen

⁶⁸ Vgl. Ebd.: S. 12

⁶⁹ Vgl. Grin, F., S. 62f

⁷⁰ Anm. d. Verf.: Die Hauptströmungsrichtungen innerhalb der Bildungsökonomie sind nach GRIN (2005): 1. Theorie des Humankapitals, 2. Erziehung und Arbeit, 3. Planungsmodelle, 4. Funktion der Bildungssysteme, 5. Kosten- und 6. Finanzierung der Erziehung. ROEVENICH unterteilt die Bereiche der Bildungsökonomie in die sechs Sparten: 1. Bildungsplanung, 2. Bildungsstatistik, 3. Bildungssoziologie, 4. Bildungsgeographie, 5. Rentabilitätsuntersuchungen und 6. Bildung und technischer Fortschritt.

⁷¹ Vgl. Grin, F., S. 63

⁷² Vgl. Krautz, J. (2007), S. 111. Bei KRAUTZ wird zum Beispiel mit einem dreigliedrigen Axiom der Bildungsökonomie gearbeitet. So umfasst die Bildungsökonomie nach dieser Quelle die Dimensionen Ökonomisierung der Bildungsinhalte, Ökonomisierung der Bildungsdienstleistungen sowie Ökonomisierung der Bildungsinstitutionen und der pädagogischen Beziehungen.

⁷³ Vgl. Ebd., S. 65

⁷⁴ Vgl. Roevenich, W. (1966), S. 13 sowie v. Recum, H. (1969), S. 8

Betrachtung unterscheidet man nach ROEVENICH⁷⁵ zwischen zwei grundsätzlichen Richtungen in der Humankapitalanalyse. Eine Strömung der Humankapitaltheorie ist die erweiterte Aufwendungsbetrachtung. Hierunter fallen alle Investitionen, die einen Beitrag zur Verbesserung des Faktors Arbeit beisteuern. Die zweite Strömung beinhaltet einen „(...) enger gefassten Investitions- und damit Kapitalbegriff“.⁷⁶ Dieser Bereich umfasst ausschließlich diejenigen Investitionen, die für den Produktionsfaktor Arbeit und dessen notwendige Bildung getätigt wurden. Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit soll der zweite – enge Investitionsbegriff – im Vordergrund stehen. Als allgemein anerkannte Definition gilt als Humankapital das durch Bildungs- und andere Qualifizierungsmaßnahmen entstandene Leistungspotential oder auch Arbeitsvermögen⁷⁷ eines Individuums, einer Organisation oder einer Volkswirtschaft. Das Humankapital ist somit eine wichtige Grundlage für den gesamtgesellschaftlichen Wohlstand.⁷⁸

⁷⁵ Vgl. Roevenich, W. (1966), S. 13

⁷⁶ Vgl. Vgl. Ebd., S. 19

⁷⁷ Anm. d. Verf.: ALTVATER und HUISKEN kritisieren in diesem Zusammenhang das Kapitalverständnis von Arbeit. Vgl. weiterführend Altvater, E. und Huiskens, F. (1974), S. 1ff

⁷⁸ Vgl. Weiß, M. (2004), S. 1 sowie Anm. d. Verf.: Nach WEIß führen die in Bildungsprozessen erworbenen Kompetenzen zu einer erhöhten Arbeitsproduktivität und wirken sich in höherem Einkommen aus.

1.6 Humankapital in modernen Gesellschaften

Um moderne Gesellschaftsordnungen zu verstehen, muss zunächst erarbeitet werden, was eine Gesellschaftsordnung grundsätzlich ausmacht. MANKIW⁷⁹ bezeichnet die volkswirtschaftliche Gesellschaftsordnung sehr allgemein als „(...) Gruppe von Menschen, die bei ihrer Lebensgestaltung zusammenwirken“.⁸⁰ Die Art und Weise des Zusammenwirkens der Menschen bleibt bei genanntem Autor jedoch unscharf definiert, wird dagegen in seiner Gesamtheit in der soziologischen Wissenschaft sowie im Rahmen unzähliger literarischer Werke sehr umfassend beschrieben. LUHMANN⁸¹ sieht die „(...) Gesellschaft als soziales System, dass alle sozialen Operationen einschließt und andere ausschließt.“⁸² Charakteristisch für eine Gesellschaft ist die Ausbildung von so genannten Subsystemen, die wiederum spezifische Funktionen erfüllen.⁸³ Das Zusammenwirken dieser spezifischen Funktionen kann relativ plastisch nachvollzogen werden, indem die *menschliche Arbeit* als Binfunktion zwischen den einzelnen Subsystemen anerkannt wird. Um beispielsweise einen „gesamtwertschöpfenden“ Arbeitsprozess, wie den Bau eines Schiffes, umsetzen zu können, müssen im Vorfeld bzw. während des Herstellprozesses verschiedenartige Produktionsinstrumente erzeugt werden. Die Entwicklung dieser Produktionsinstrumente ist eine zwingende Grundvoraussetzung für die praktische Ausführung menschlicher und damit gesellschaftlicher Arbeit⁸⁴ und kann in der modernen, komplexen sowie hochtechnisierten Form des menschlichen Miteinanders selten von einem sozialen Subsystem allein sichergestellt werden.⁸⁵ Die Arbeitsprozesse in der Vergangenheit und in den kapitalistischen Gesellschaften der (Post)Moderne führten zumeist zur Entwicklung oder Herstellung einer bestimmten Ware bzw. Dienstleistung. Aus der Menge an Waren resultiert anschließend der Reichtum einer Gesellschaft.⁸⁶ MARX⁸⁷ erkannte, dass sich die Nützlichkeit der gesellschaftlichen Waren über ihren Gebrauchswert bestimmen lässt.⁸⁸

⁷⁹ Vgl. Mankiw, N.G. (2001), S. 4

⁸⁰ Vgl. Ebd., S. 4. sowie Friedman, M. (1962), S. 25. FRIEDMAN bezeichnet die Gesellschaft als „(...) Versammlung der Individuen, die die Gesellschaft bilden“.

⁸¹ Vgl. Luhmann, N. (1973). In: Lenzen, D. (Hrsg.) (2002), S. 13.

⁸² Vgl. Ebd., S. 13. Weiterführend werden bei LUHMANN die Begriffe *Operationen* und *Kommunikationen* gleichgesetzt. Das heißt konkret, dass Kommunikationen als Operationen eines sozialen Systems verstanden werden können.

⁸³ Anm. d. Verf.: Luhmann nennt dieses Charakteristikum „funktionale Differenzierung“.

⁸⁴ Vgl. Ebd.: Argumentationsauszug aus dem Lehrbuch für Politische Ökonomie (1955), S. 81. Weiter heißt es: „(...) Die Vervollkommenheit der Produktionsinstrumente und die Art und Weise der Erlangung der Mittel zum Leben [...] führen zum Aufkommen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und des Austauschs“.

⁸⁵ Vgl. Schmidth, A. (1776), S. 9

⁸⁶ Vgl. Marx, K. (1859), S. 4. Die Menge an Waren kann demnach mit dem Angebot gleichgesetzt werden. Über Angebots- und Nachfragerelation definiert sich der gesellschaftliche Markt. Zudem existiert hier ein rückgekoppeltes Verhältnis, d.h. Veränderungen in der Angebots- und Nachfragestruktur „(...) führen ebenso zu Veränderungen der Produktionsmengen oder Preise.“ Vgl. weiterführend Samuelson, P.A. und Nordhaus, W.D. (2005), S. 80

⁸⁷ Vgl. Marx, K. (1859), S. 4-5

⁸⁸ Vgl. Ebd., S. 32. In kapitalistisch-modernen Gesellschaften definieren sich Waren über ihren Gebrauchswert und somit über das Vermögen, die menschlichen Bedürfnisse, also die Motive der Konsumenten zu befriedigen.

Wenn Waren – und damit Gebrauchsgüter – nicht erarbeitet bzw. hergestellt werden, können sie nicht „konsumiert“ werden.⁸⁹ Findet andererseits keine Konsumierung oder Nachfrage im Bezug auf die erzeugte Ware statt, steht der betreffende Arbeitsprozess zur Disposition, da diesem automatisch die Existenzberechtigung und somit die gesellschaftliche Legitimation fehlt. Das Phänomen der Produktdisposition vereint überdies neben ausgebliebener Konsumierung auch andere Marktmechanismen.⁹⁰ Es ist allgemein anerkannt, dass zur Verrichtung unterschiedlicher Arbeitsprozesse spezielles *Wissen* notwendig ist.⁹¹ Somit hat die Gesellschaft bzw. das arbeitsverrichtende Subsystem ein bezifferbares Interesse daran, Menschen für die notwendige Arbeitsausführung aus- und weiterzubilden oder Gesellschaftsmitglieder mit entsprechenden Wissensbeständen zu versorgen.⁹² Je nach Arbeitsumfang und -komplexität muss mitunter das eine soziale System (Schiffbauer A) auf ein anderes soziales Subsystem (Zulieferer B oder Werkzeughersteller C) zurückgreifen, um die Bewerkstelligung der Arbeit sicherzustellen. Das setzt allerdings voraus, dass in dem jeweilig anderen gesellschaftlichen Subsystem spezielles Wissen oder eine gewisse Arbeitskapazität um den notwendigen Arbeitsprozess herum vorhanden ist oder ein entsprechendes Know-How existiert, diesen ausüben zu können bzw. dass das initiiierende „Ursystem“ auf diese genannten Faktoren nicht zurückgreifen kann.⁹³ Somit kann davon ausgegangen werden, dass die verschiedenen Arbeitsprozesse in einer demokratischen Gesellschaftsordnung ohne Zurückgreifen und „(...) ohne Einbeziehung der Faktoren Bildung und Arbeit“⁹⁴ nicht vollzogen werden können. Anders ausgedrückt: Eine Gesellschaft kann im Hinblick auf die Verrichtung von Arbeit nur dann funktionieren, wenn neben der substantiellen Ausführung von Arbeit auch Wissensvermittlung und -antizipierung und somit die *Bildung* und *Erziehung* des Menschen zentrale Bestandteile gesellschaftlicher Operationen sind.⁹⁵

⁸⁹ Anm. d. Verf.: Im ökonomischen Denksystem von Karl MARX steht die Werttheorie im Zentrum seiner Kritik an der politischen Ökonomie. Da nach Ansicht von MARX der Wert eines Produktes auf der Verausgabung von Arbeitskraft beruht, galt als Kernelement marxistischer Theoriebildung die so genannte Arbeitswerttheorie. Vgl. hierzu weiterführend Hegelheimer, A. (1975), S. 13ff

⁹⁰ Vgl. Ebd.: siehe hierzu u.a. Preis-Nachfrage-Verhältnis und ebenso Produktimage als beeinflussende Komponente des „Käufermarktes“.

⁹¹ Vgl. Kleinow, Schellenberger-Nicoubin und Schnietz (2006), S. 3. Die Autoren verweisen darauf, dass neue Technologien und betriebliche Abläufe „(...) zu geänderten Qualifikationsstrukturen bei technischen, handwerklichen und kaufmännischen Berufsgruppen führen“. Vgl. hierzu auch Nagel (1991), S. 10f

⁹² Vgl. Sadowski, D. (1981), S. 43. Je nach Bedarf hat folglich eine Gesellschaft das Interesse sowohl den Nettobedarf an ausgebildeten Fachkräften bereitzustellen als auch die Arbeitsproduktivität der Gesamtgesellschaft durch ausgebildete Fachkräfte zu steigern [...und somit das Ziel bzw. den Effekt, den „Wert“ der Gesellschaft zu erhöhen, Anm. d. Verf.]

⁹³ Vgl. Darwin, C. (1859). Nach DARWIN erfordert der evolutionäre Prozess und somit auch die Ausbildung von Know-How drei Voraussetzungen: Erstens müssen Lebewesen Unterschiede aufweisen, die ihre Überlebenschancen beeinflussen (Variation). Zweitens dürfen nicht alle Lebewesen überleben. Es bedarf eines Auslesprozesses (Selektion). Drittens braucht es einen Mechanismus, um Eigenschaften, die das Überleben begünstigen, weiterzuverbreiten (Vererbung). Wo immer, so DARWIN, diese drei Bedingungen erfüllt sind, findet unvermeidlich Evolution statt. Radikale Darwinisten, wie etwa Richard DAWKINS, behaupten dabei, dass dieses Evolutionsprinzip dabei nicht nur in der Biosphäre, sondern universell gilt.

⁹⁴ Vgl. Mattern, C. und Weißhuhn, G. (1980), S. 5 sowie auch bei Friedman, M. (1962), S. 109

⁹⁵ Anm. d. Verf.: WEIß, M. (2000) betont dabei ausdrücklich die Bedeutung der Bildung für das Wirtschaftswachstum. D.h., es besteht nach WEIß zwischen erworbener Gesellschaftskompetenz, -produktivität und -einkommen ein signifikant positiver Zusammenhang. Gleichsam muss hier hinsichtlich des jeweiligen Untersuchungsfeldes differenziert werden. Zum Beispiel könnten Zusammenhänge bezüglich der 1.) externen Funktionalität (Zusammenhang zwischen Bildung & Wirtschaftswachstum bzw. Zusammenhang zwischen Bildung & Arbeitsmarkt) sowie der 2.) internen Funktionalität (Zusammenhang zwischen Bildung & Binnenperspektiven) analysiert werden.

Das heißt ebenso, dass die Existenz der menschlichen Gesellschaft ohne „(...) ein Minimum an Bildung und Wissen“⁹⁶ nicht möglich ist. Folglich kommen der Schul-, Aus- und Weiterbildung sowie der Erziehung gesellschaftsrelevante Steuerungsfunktionen zu. Für die Ausführung der gesellschaftlichen Operationen stehen jeder Gesellschaft(Makroebene) und ihren jeweiligen Subsystemen (Mikroebene) verschiedene Ressourcen zur Verfügung. Beispiele für diese gesellschaftlichen Ressourcen sind u.a. Zeit, Kapital, Umwelt, Arbeit, Energie oder eben Wissen. Setzt man die Begrenztheit der Ressourcen⁹⁷ voraus, existiert ein gesellschaftlicher Zielkonflikt immer dann, wenn im Rahmen von gesellschaftlichen Operationen bei der Verteilung einer Ressource auf Kosten einer anderen eine Entscheidung getroffen werden muss. Dementsprechend versucht jedes gesellschaftliche System, „(...) möglichst viel aus ihren knappen Ressourcen herauszuholen“.⁹⁸ Deshalb sind für Gesellschaften die Entscheidungsalternativen im Hinblick auf alle bestehenden operativen Ressourcen ein wichtiger Bestimmungsfaktor, da hierbei auf das erzielbare System-Output aktiv Einfluss genommen werden kann.⁹⁹ Wird dieser Zusammenhang zwischen verschiedenen Ressourcen eines gesellschaftlichen Operationssystems angenommen, so erscheint die These logisch, sowohl Problemursachen innerhalb des Systems als auch potenzielle Lösungsmöglichkeiten in den bestehenden Entscheidungsalternativen zu sehen. Daher benötigt jedes gesellschaftliche System nicht nur die genaue Bestimmung vorhandener bzw. beabsichtigter Operationen und aller verfügbaren Ressourcen, sondern ebenso ein Modell, das die Entscheidungsalternativen, -mechanismen sowie deren Wirkung und darüber hinaus, die Verhältnisse einzelner Operationen zueinander exakt abbildet.¹⁰⁰ Um dieses komplexe System regulieren und steuern zu können, sind das reale Abbild des Systems und die richtige Interpretation der Wirkungszusammenhänge entscheidende Kriterien.

Infolge der moderneren Wachstumstheorie hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Steigerung des Bruttosozialproduktes „(...) nicht allein aus den Beiträgen der klassischen Produktionsfaktoren Arbeit und Realkapital erklärt werden kann“.¹⁰¹ Wenn im Umkehrschluss das gesellschaftliche Wachstum nicht ausschließlich mit vorhandenen Produktionsfaktoren verdeutlicht werden kann, dann stellt sich die Frage, welche weiteren Faktoren auf die Gesamtproduktivität Einfluss nehmen können. Existenzieller Bestandteil der modernen bildungsökonomischen Strömung ist die empirische Beweisführung für die Tatsache, dass die Ausbildung von Menschen oder Beschäftigten (Bildung und Erziehung) zu erhöhter Produktivität führt und dass sich infolge der erfahrenen Bildung die Einkommen¹⁰² steigern. Investitionen in das humane Kapital führen demnach zur Produktivitätserhöhung. Das heißt konkret, dass die gesamten Staatsaufwendungen¹⁰³ „(...) für Bildung und Ausbildung als Investitionen verstanden werden können und deren Ergebnis ein (Human)Kapital“¹⁰⁴ ist. In modernen demokratischen Gesellschaftsordnungen nimmt das

⁹⁶ Vgl. Friedman, M. (2002), S. 109

⁹⁷ Vgl. Samuelson, P.A. und Nordhaus, W.D. (2005), S. 27

⁹⁸ Vgl. Mankiw, N.G. (2001), S. 5. Nach MANKIW liegt immer dann gesellschaftliche *Effizienz* vor, wenn eine Gesellschaft aus ihren knappen Ressourcen den größtmöglichen Ertrag erzielt.

⁹⁹ Vgl. Ebd., S. 6, Gundlach, E. und Wößmann, L. (2000), S. 34, Maier, H. (1994), S. 46 und S. 60f

¹⁰⁰ Vgl. Sanders, H. (1978), S. 7

¹⁰¹ Vgl. von Recum, H. (1965), S. 10

¹⁰² Anm. d. Verf.: Als traditionelle Kennzahl der Einkommenserhöhung wird die Bildungsrendite: $[(Y) = (\alpha + \beta 1) * (s + \beta 2) * (e + \beta 3) * (e^2 + \epsilon)]$ angenommen. Die Faktoren sind dabei: y = Einkommen; s = Bildung (gemessen in Jahren); e = Berufserfahrung und ϵ = Fehlerterm. Die prozentuale Rendite errechnet sich mit $(\text{Exp}(\beta 1) - 1) * 100$.

¹⁰³ Anm. d. Verf.: Als Beispiele hierfür können die gesamten deutschen Staatsausgaben für Erziehung und Bildung in Elementar-, Primar- sowie den Sekundarstufen I und II herangezogen werden.

¹⁰⁴ Vgl. von Recum, H. (1965), S. 8. Das durch Bildungsinvestition erzielte Kapital wird als Humankapital verstanden und beeinflusst als ein wesentlicher Faktor das wirtschaftliche Wachstum. Synonyme Begriffe hierzu sind auch „geistiges“, „immaterielles“ oder „menschliches“ Kapital.

humane Kapital eine ganz entscheidende Rolle ein, da die erfahrene Bildung der zentrale Faktor für existenzielle (Überlebens)-Sicherheit und gleichzeitig ein Indikator sozialer Ungleichheit ist.¹⁰⁵

1.7 Humankapital in Organisationsstrukturen

Nach diesem übergeordneten Abriss auf gesellschaftlicher Ebene soll nunmehr zu der Suche nach dem humanen Kapital in Organisationen übergeleitet werden. Die Aufrechterhaltung der organisationalen Steuerungs- und Handlungsfähigkeit im Sinne des langfristigen Arbeitsvollzuges und damit der Sicherstellung von „produktiven“ Outputeinheiten hängt maßgeblich von den beschäftigten Mitarbeitern, aber darüber hinaus ebenso von externen Einflussfaktoren ab. Soll das vorhandene Humankapital in einer Organisation erfasst und bewertet¹⁰⁶ werden, so entsteht die Schwierigkeit, dass das organisationale Humankapital auch gleichzeitig immer ein gesellschaftliches Humankapital ist.¹⁰⁷ Demzufolge muss die theoretische¹⁰⁸ „Trennlinie“ identifiziert werden, an der gesellschaftliches Humankapital aufhört und betriebliches Humankapital beginnt. Die Erarbeitung einer solchen Separierung von staatlichen und betrieblichen Bildungsausgaben¹⁰⁹ wäre dann relativ einfach, wenn sich einerseits die staatlichen Bildungsinvestitionen ausschließlich auf Schule und Erziehung beziehen und andererseits die Berufsbefähigung als maßgeblicher Bestimmungsfaktor für die Bewältigung erforderlicher Arbeitsprozesse von betrieblicher Seite getragen und gesteuert würden.¹¹⁰ Neben der exakten Trennung von Staats- und Organisationsausgaben stellt die Identifizierung der organisationsspezifischen Kompetenz(-erwartung) ein weiteres Konstrukt für eine derartige Trennlinie dar. Das Wissen um die bestehenden Organisationsstrukturen bzw. -prozesse sowie die sich daraus ergebenden notwendigen *Kompetenzen* der Steuerungs- und Handlungsfähigkeit können zumeist nicht zum Resultat einer staatlich organisierten Qualifizierung erklärt werden. Hierfür unterscheiden sich die betrieblichen Anforderungen zum einen in ihrer Spezifität und zum anderen hinsichtlich ihrer Komplexität von den vermittelten Kenntnissen und Fähigkeiten innerhalb der Schul-, Hochschul- oder Berufsausbildung. Die auf der staatlichen Breitenausbildung aufbauenden und unter Berücksichtigung betrieblicher Kompetenzanforderungen initiierten Bildungsausgaben sind

¹⁰⁵ Vgl. Schiener, J. (2006), S. 15

¹⁰⁶ Anm. d. Verf.: Unter anderem versucht die so genannte *Saarbrücker Formel* eine Antwort darauf zu geben, wie viel das Humankapital in Organisationen tatsächlich „wert“ ist. Sie integriert inhaltlich die drei Bewertungsansätze Markt-, Accounting- und Indikatoransatz.

¹⁰⁷ Vgl. Ebd.: Diese Schlussfolgerung ergibt sich in Deutschland allein schon aus den staatlichen Ausgaben im Hinblick auf Schul- bzw. Hochschulausbildung sowie die staatlicherseits getragene Kostenübernahmen im Bezug auf berufsbefähigende Bildungsabschlüsse mit Blick auf das duale System.

¹⁰⁸ Vgl. Ebd.: Die eindeutige Trennung von gesellschaftlichen und organisationalen Humankapital kann letztendlich nur auf die Isolierung von exakt nachweislichen betrieblich getragenen Investitionen in Mitarbeiterqualifizierungen abzielen. Wohlwissentlich stellen auch diese betriebsspezifischen Ausgaben in Humankapital(-potenzial) gleichzeitig einen Ausschnitt des gesellschaftlichen Humankapitals dar.

¹⁰⁹ Vgl. Ebd.: Die öffentlichen Ausgaben für Bildung lagen z.B. im Jahr 2003 bei Bund, Ländern und Gemeinden bei einer Höhe von 85,5 Mrd. € Grundmitteln. Die Grundmittel errechnen sich aus: Bruttoausgaben – Zahlungen = Nettoausgaben – Einnahmen. Vgl. weiterführend Statistisches Bundesamt (2006).

¹¹⁰ Vgl. Ebd.: In diesem Zusammenhang müssten vor allem die gesamte Facette des beruflichen Lernens, das in vielfältiger Weise am Arbeitsplatz stattfindet, sowie berufliche Weiterbildungslehrgänge und Kurse berücksichtigt werden. Die Trennlinie zwischen beruflichem Lernen und beispielsweise dem Konzept des Selbstlernens, (was in indirekter Beziehung auch immer sowohl ein gesellschaftliches als auch berufliches Lernen ist), kann dahingehend gezogen werden, als das jedweder Lernprozess, der außerhalb der Arbeitszeit - also in der Freizeit - stattfindet, nicht dem beruflichen Lernen zugeordnet wird.

daher ein weiterer Indikator, um die Trennung von investierten Mitteln zwischen Volksgemeinschaft und der betreffenden Organisation zu untersuchen. Generell bezieht sich das vorhandene Humankapital einer Organisation auf ihren genutzten Mitarbeiterstamm sowie deren konstitutive Variablen.¹¹¹ Um Aussagen über das vorhandene Humankapital einer Organisation treffen zu können, müssen im Vorfeld die Organisationsprozesse und die daraus abgeleiteten bzw. benötigten Kompetenzen sowie die investierten Mittel in die Humanressource analysiert werden. Konzerne, Klein- und Mittelständische Unternehmen, aber auch Vereine – also einzelne Subsysteme des gesellschaftlichen Ordnungssystems – sehen sich mit streng begrenzten Ressourcen konfrontiert.¹¹² Wird diese Begrenztheit der Ressourcen als gegebener Zustand vorausgesetzt, dann ist es für jede Organisation bei Investitionsentscheidungen mit Bezug auf vorhandenes Humankapital wichtig, den Mitarbeitern die notwendigen Qualifikationsmittel unter Berücksichtigung der organisationalen Ressourcenallokation zukommen zu lassen, um das Bestehen des Organisationssystems weiter voranzutreiben oder langfristig zu sichern. Die wichtige Planung der Organisationskompetenz ist jedoch unter Berücksichtigung einer zunehmend dynamisierten Unternehmensumwelt allein nicht ausreichend, um das Erreichen der unternehmerischen Ziele sicherzustellen.¹¹³ Mehr denn je sind Unternehmen darauf angewiesen, notwendige Arbeitsprozesse und daraus hervorgehende Kompetenzen¹¹⁴ bei aktuellen Rahmenbedingungen in einen systematischen Zusammenhang mit zukünftigen Organisationsvoraussetzungen (u.a. Umwelt) zu stellen.

¹¹¹ Vgl. Ebd.: Nicht immer beziehen Organisationen ausschließlich Stammpersonal in ihre Kernarbeitsprozesse mit ein. Mitunter werden u.a. Fremdkapazitäten in Form von Leihpersonal oder freien Mitarbeitern ebenso zur Sicherstellung der ablaufenden Prozesse genutzt. Als konstitutive Variable können u.a. Bildungshintergründe, Sozialisierungshistorien oder Alters- und Gesundheitsstrukturen bezeichnet werden.

¹¹² Vgl. Mankiw, N.G. (2001), S. 3. Knappheit bedeutet, dass die Gesellschaft bzw. die entsprechende Organisation weniger Ressourcen anzubieten hat, als die Menschen haben wollen. Das heißt konkret, dass Organisationen nicht jedem Organisationsmitglied die gleichen Ressourcen (z.B. Kapital oder Zeit) zukommen lassen können, weil die zu verteilenden Ressourcen begrenzt sind.

¹¹³ Vgl. Nissen, V. und Schneider, H. (2006), S. 5

¹¹⁴ Anm. d. Verf.: Die Dimensionen beruflicher Kompetenz fallen dabei sehr vielfältig aus. Das Spektrum beruflicher Kompetenz wird beispielsweise allein schon durch Analyse der entsprechenden Kompetenzbereiche existenter Ausbildungsberufe deutlich.

1.8 Arbeitsprozesse in Organisationen

Organisationen können als ein auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtetes soziales System bezeichnet werden.¹¹⁵ Die Umsetzung von notwendigen auf die organisationale Zielerfüllung gerichteten Arbeitsprozessen setzt zunächst die sorgfältige Beschäftigung mit den hierfür erforderlichen Aufgaben und Tätigkeiten voraus. Je nach Wirkungsfeld sind organisationale Arbeitsprozesse unterschiedlich ausgeprägt und variieren in ihrer Komplexität. KOSIOL¹¹⁶ untergliedert materielle und immaterielle Aufgaben in die Bestimmungsmerkmale Verrichtung, Objekt, Aufgabenträger, Sachmittel, Zeit und Raum.¹¹⁷ Vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierbarkeit von Arbeitsprozessen muss daher klar sein, dass je mehr Einzelaufgaben in die so genannte organisationale Gesamtaufgabe münden, desto mehr Anstrengungen unternommen werden müssen, um einerseits diese Einzelaktivitäten nach sinnvollen Bestimmungsmerkmalen zusammenzufassen. Arbeitsprozesse können als zentrale Koordinierungs- und Bindungsgröße in Organisationen verstanden werden. Die Organisationsstruktur erschließt sich aus den organisationsrelevanten Eigenarten betrieblicher Aufgaben. Einhellig wird in der organisationalen Prozessanalyse lediglich die Planung von Arbeitsprozessen und damit der ablaufenden Aufgaben als zentrale Phase bezeichnet, die neben denen der Durchführung und Kontrolle steht. Im Vordergrund bei der Arbeitsprozessplanung stehen Zielfindung und Auswahl von Arbeitsalternativen und daraus resultierend das Erstellen von so genannten Handlungsabläufen. Planung, Durchführung und Kontrolle von komplexen Arbeitsprozessen hängen in ihrer zeitlichen Abfolge eng zusammen und können nicht voneinander losgelöst betrachtet werden.

¹¹⁵ Vgl. Ebd.: Die Zielstrukturen und Wirkungsfelder von Organisationen können dabei wohlwissentlich unterschiedlich sein.

¹¹⁶ Vgl. Kosiol, E. (1976), S. 41-79

¹¹⁷ Vgl. Ebd.: S. 49

2. Die gesellschaftlichen Funktionen von Bildung und Erziehung

Wie bereits erörtert, ist für das Überleben einer Gesellschaft ein Mindestmaß an Bildung erforderlich. Moderne Gesellschaften benötigen überdies ein Grundgerüst an Werten, die die Form des gesellschaftlichen Zusammenlebens definieren. Die *Erziehung* nimmt dabei nach FRIEDMAN¹¹⁸ sowohl auf Bildung und Wissen als auch auf das Wertesystem der Gesellschaft Einfluss. Welche Form der Erziehung für die betreffende Gemeinschaft von Individuen dem vorhandenen sozialen oder ökonomischen Ideal¹¹⁹ entspricht, liegt im Entscheidungsfeld der betreffenden Gesellschaft. Ein gesellschaftliches Ideal kann beispielsweise die Entfaltung der Humanität des Menschen sein.¹²⁰ Da in Volksgemeinschaften das Individuum neben der Realisierung eigener Zielstellungen und der Sicherstellung persönlich erfüllbarer Pflichten gegenüber der Allgemeinheit über deutlich begrenzte Einflussmöglichkeiten verfügt, wurde bereits in der Antike eine von den Mitgliedern des sozialen Kollektivs ausgehende bzw. getragene Form der Gesellschaftsorganisation implementiert.¹²¹ Es erweist sich also die jeweils von der Mehrheit der Gesellschaft bestimmte Volksvertretung als eingesetztes Steuerinstrument, das neben dem sozialen Erziehungssystem für die Bildung der Gesellschaft verantwortlich ist. In der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland ist die Verantwortlichkeit hinsichtlich Schulbildung klar geregelt, indem „(...) die Aufsicht über das gesamte Schulwesen dem deutschen Staat“ zugesprochen wird.¹²² Die Heraus(Bildung) von so genannten typischen Gesellschaftsvertretern, die sich gesellschaftskonform verhalten, gleiche Wertvorstellungen teilen und ihren Beitrag zur Volksgemeinschaft leisten, soll in der Regel durch die ablaufenden Prozesse unter dem relativ allgemein gehaltenen Deckmantel *Erziehung* sichergestellt werden. Die Erziehung von Gesellschaftsmitgliedern kann dabei als Konglomerat von ineinander greifenden Faktoren bezeichnet werden und wird durch die verwendeten pädagogischen Instrumente, durch zum Einsatz kommende Lehrkörper, die individuellen Voraussetzungen der Lernenden, vor allem jedoch durch die bestehenden Familienstrukturen und nicht zuletzt durch die Gesellschaft sowie deren institutionelle Einrichtungen selbst beeinflusst.

¹¹⁸ Vgl. Friedman, M. (2002), S. 110

¹¹⁹ Anm. d. Verf.: Jede Gesellschaft benötigt demnach ein Wertesystem, auf das die vorhandenen Gesellschaftsprozesse ausgerichtet werden. Beispiele für solche Ideale sind u.a. Humanität in der Erziehung oder Gleiches Recht für alle auf Bildung. Diese Ideale spiegeln jedoch Ziele oder entsprechende Optimalszenarien wider und sollten sich am gesellschaftlichen Wertesystem anlehnen. Sie sind im Grunde ein gesellschaftlicher Selbstzweck oder ein Wert in sich und können daher nicht mit dem Paradigma des Nutzens in Verbindung gebracht werden.

¹²⁰ Vgl. Krautz, J. (2007), S. 7

¹²¹ Anm. d. Verf.: In der Antike existierte in Griechenland bereits eine direkte Volksherrschaft bzw. Mischherrschaft aus Demokratie und Oligarchie auf freiheitlicher Basis. Weitergehend wurde die demokratische Idee im römischen Reich praktiziert. In der Neuzeit sind demokratische Gesellschaftsordnungen erstmalig in den Vereinigten Staaten von Amerika (1787) oder ebenso in Frankreich im Zuge der französischen Revolution (1789) zu verzeichnen gewesen. Die Bundesrepublik Deutschland ist laut Verfassung von 1949 ein demokratischer und sozialer Bundesstaat (Artikel 20).

¹²² Vgl. GG Artikel 7 Abs. I

Jeder Mensch wird durch die ihm zuteil werdende Erziehung¹²³, deren Charakteristika und durch die Anhängigkeitsverhältnisse zwischen „(...) Bildungswesen, Wirtschaft und Gesellschaft“¹²⁴ fundamental verändert. Zumeist spiegelt sich die qualitative Dimension des erzieherischen Erfolges in den persönlichen Eigenschaften der betreffenden Personen oder anhand von gesellschaftlichen Erfolgsindikatoren wie etwa dem *Einkommen* wider. Der Kausalschluss zwischen qualitativ „hochwertiger“ Erziehung und einem daraus resultierenden höheren Einkommen ist jedoch nicht zulässig. Gerade an dieser Stelle ist die monetäre Definition der familiären Erziehung als entscheidenden Faktor für Erziehung fragwürdig. Eine der Humankapitaltheorie kontrovers gegenüberstehende Auffassung ist das erziehungswissenschaftliche Konzept, Bildung nicht als „(...) objektiv kalkulierbares und nachhaltig zurechenbares“ Gut zu betrachten.¹²⁵ Demgemäß reicht es dieser pädagogischen Konstitution nicht aus, die Bewertung einer Bildungsmaßnahme aufgrund der Analyse des erzielten Wertbeitrages oder des zu verzeichnenden „Wert-Verlustes“ vorzunehmen, sondern bei diesem Ansatz stehen primär die Form, die Art und Weise bzw. die Freiheit des pädagogischen Konzeptes oder des erzieherischen Handelns sowie die institutionalisierten Bildungszugänge im Fokus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Vor allem die heute weit verbreitete Annahme wird abgelehnt, dass der „Markt“ diktiert, welches Wissen relevant ist.¹²⁶

Nach den Ergebnissen unterschiedlicher Testverfahren, bei denen die Leistungen von Schülern über die Landesgrenzen hinweg miteinander verglichen wurden, wird nicht mehr ernsthaft bestritten, dass die Planung des Bildungswesens nicht nur sinnvoll, sondern aus gesellschaftlicher und ökonomischer Sicht zwingend notwendig ist.¹²⁷ Gesellschaftliche Erziehung und dadurch gesteuerte Bildung von Mitgliedern eines sozialen Systems sind immer auch sehr gefährdete Konstrukte, da sie häufig für ideologische (z.B. Geschlechterrollen, Rassismen, religiöse Anschauungen oder politische Rollen) Zwecke genutzt wurden.

Ein weiterer Hintergrund für den Bedeutungszuwachs der erfahrenen Erziehung und dem dadurch erlangtem Bildungsniveau liegt in erheblichem Maß in der täglichen Erfahrung vieler Menschen auf dem Arbeitsmarkt. Hier wird deutlich, dass die Mitglieder der Gesellschaft die Vor- und Nachteile vom kapitalistischen Wettbewerb in Form von spürbaren Arbeitsplatzunsicherheiten, -abbau oder -verlagerungen¹²⁸ sowie das Verschwinden traditioneller Fertigungs- und Produktionsverfahren hin zu revolutionären Technologie-zweigen am eigenen Leib erfahren. Die globale Zunahme an Innovationstechnologien führt einerseits zu einer erhöhten Nachfrage nach spezialisierten Fachkräften, die mit diesen neueren Technologien arbeiten können und andererseits zu gesunkenem Bedarf an durchschnittlich ausgebildeten Mitarbeitern. In gleichem Maße entwickeln sich die Lohnniveaus in den Bereichen gut ausgebildeter Fachkräfte und weniger gut ausgebildeter Menschen ungleich. „(...) Während sich die Einkommen im mittleren und unteren Bereich

¹²³ Anm. d. Verf.: Hiermit sind alle Aktivitäten pädagogischer Praxis gemeint, d.h. jedwede „(...) Situationen, die etwas mit Erziehung, Bildung oder Training zu tun haben.“ Vgl. hierzu weiterführend König, E. und Zedler, P. (2002), S. 13. Welche Ressourcen der pädagogischen Praxis zur Verfügung gestellt werden, aber auch deren inhaltliche Prozesse, hängen dabei von politischen, gesellschaftlichen sowie von persönlichen Instanzen ab.

¹²⁴ Vgl. von Recum, H. (1969), S. 19

¹²⁵ Vgl. Bank, V. (2005), S. 20

¹²⁶ Vgl. Krautz, J. (2007), S. 8

¹²⁷ Anm. d. Verf.: Hierzu geben die durch die Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) herausgegebenen Informationen hinsichtlich des PISA-Testverfahrens, des Leistungstests TIMSS sowie die vorliegenden Resultate der Iglu-Studien genaueren Aufschluss. Die OECD koordiniert und systematisiert in diesem Zusammenhang die Daten, die über verschiedene Bildungssysteme hinweg gesammelt werden.

¹²⁸ Vgl. Ebd.: Für viele Unternehmen ist es ausgesprochen vorteilhaft, über die Landesgrenzen hinweg ihrer Geschäftstätigkeit nachzugehen. Das führt zu Arbeitsplatzverlagerungen oder grenzüberschreitenden Austausch zwischen den jeweiligen Unternehmensmitgliedern.

eher zögerlich entwickelten, verzeichneten die obersten Gehaltsgruppen einen rapiden Einkommensanstieg.¹²⁹ Es ist daher kein Geheimnis, dass sich die Funktionalität des Erziehungssystems sowie deren Bildungsniveau(s) insbesondere durch das Zusammenspiel aus dem „(...) Ungleichgewicht an Qualifikationen, der Globalisierung und den Innovationen ableiten lassen.“¹³⁰ Dabei entspricht der benötigte Qualifikationsmix der Erwerbstätigen jeweils den Erfordernissen der komplexen gesellschaftlichen Bedarfsstrukturen, die sich aus vorhandenen staatlichen oder sozialen Institutionen und aus den vorhandenen Unternehmensstrukturen ergeben. Doch diese angedeuteten Bedarfe an gesellschaftlicher Erziehung sind keineswegs statisch. Vielmehr hat der vorhandene Wettbewerb um das verfügbare Humankapital, aber auch das zu verzeichnende Tempo im Bezug auf Arbeitsplatzwechsel „(...) die traditionellen Bildungsstrukturen durch die Vorstellung des lebenslangen Lernens ersetzt.“¹³¹

Gleichzeitig entwickelt sich das Bildungssystem einer Gesellschaft mit der veränderten Nachfrage der Wirtschaft. So ist die Einführung neuer Studienrichtungen oder die Entwicklung neuer Berufsbilder bzw. die Modifikation von Ausbildungsinhalten in der beruflichen Erstqualifikation immer auch eine Antwort auf die praktischen Bedarfe der Unternehmen.

¹²⁹ Vgl. Greenspan, A. (2007), S. 436

¹³⁰ Vgl. Ebd., S. 438

¹³¹ Vgl. Ebd., S. 440

2.1 Was ist Bildung wirklich?

In der antiken Welt setzte sich das Bildungskonzept aus einer Akkumulation von Wertefaktoren zusammen. Die differenzierten Prozesse, die zur Bildung führen, wie etwa spezifische Wissensvermittlung und -aneignung, werden bei diesem Bildungsverständnis eher vernachlässigt und nicht wie in der heutigen Zeit explizit betrachtet, wenngleich die Erkenntnis und die Möglichkeiten, Wissen zu erfahren, auch zur damaligen Zeit eine durchaus elementare Rolle gespielt haben.

In Anbetracht der aufstrebenden empirischen Erziehungswissenschaft wurde die begriffliche Konstitution der Bildung im 20. Jahrhundert durch das pädagogische Paradigma des *Lernens* und durch die Erkenntnis abgelöst, dass der Mensch als Individuum ein gewisses Maß an Bildung erlangen muss, „(...) um bereit zu sein für das, was das Leben von ihm verlangt und um einen, seinen, Beitrag dazu leisten zu können.“¹³² Je nach Betrachtungsperspektive unterliegt das Bildungskonzept zwangsläufig einer eingeschränkten definitorischen Abgrenzbarkeit. So können beispielsweise die Parameter *Wissen*, *Erfahrung*, *Lernen* und letztendlich *Bildung und Erziehung* nicht immer eindeutig von einander unterschieden werden und das Bildungskonzept verliert dadurch an Kontur.¹³³ Ähnliche Schwierigkeiten sind festzustellen, wenn es um die klare Trennung von Bildungs- und Kompetenzkonzept geht. Quantität und Qualität von Bildung lassen sich mit Hilfe unterschiedlicher Verfahren untersuchen. Jedoch nimmt im Zuge gesellschaftlicher Umstrukturierungen und politischem Wandel ebenso die Varianz dieses Untersuchungsfeldes zu. Ist der Mensch heute unaufhörlich mit radikalen Veränderungen persönlicher und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen konfrontiert, muss das Bildungskonzept weit differenzierter beschaffen sein, als es mit Hilfe einer übergreifenden Definition ansatzweise abgedeckt werden könnte. Bildung muss als übergeordneter Deckmantel oder „(...) geschmeidiger Zustand“¹³⁴ verstanden werden, in dem viele spezifische Konstrukte ineinander greifen bzw. sich gegenseitig bedingen. Deshalb müssen im Bildungskonzept einerseits das gesellschaftliche Wissen abgebildet und andererseits die aus den Wissensanforderungen hervorgehenden Kompetenzstrukturen folgerichtig abgeleitet werden. Ebenso müssen sowohl interdisziplinäre Ansprüche, wie z.B. projekt- und fallbezogenes Arbeiten, soziale Fähigkeiten als auch Kreativität oder Entscheidungsfähigkeit im Hinblick auf die Lösung komplexer Problemstellungen im Bildungsverständnis Berücksichtigung finden. Bildung muss und wird in dieser Arbeit als aktiver, vielschichtiger und dynamischer Prozess verstanden werden, durch den das Gesellschaftsmitglied nicht nur seine kulturelle, seelische und geistige Gestalt entwickelt, sondern auch selbstständig und selbsttätig, problemlösende und lebensstüchtige Handlungsoptionen erprobt und diese elaboriert.¹³⁵ In dieser Definition liegt jedoch eine große Schwäche. So lässt sich der Eindruck nicht vermeiden, dass die intensive Forschungsarbeit über das Bildungskonzept ein Maß an komplexen Untersuchungsgegenständen freilegt, die nur schwer durch eine wissenschaftliche Analyseebene allein zu bewältigen sind. Eine solche Ausgangssituation ist für den Anspruch,

¹³² Vgl. Krautz, J. (2007), S. 11

¹³³ Anm. d. Verf.: Die Schwierigkeiten im Hinblick auf exakte Unterscheidungen zwischen den genannten Paradigmen resultiert vor allem aus der unüberschaubaren Vielzahl an Definitionsversuchen. Im Rahmen dieser Arbeit werden Bildung und Erziehung als übergeordnete Prozesse verstanden, die sowohl in einem großen Zusammenhang zwischen Mensch und Natur als auch in einem engen Austausch zwischen Mensch und sozialem System eingebettet sind.

¹³⁴ Vgl. Schwanitz, D. (2002), S. 504

¹³⁵ Vgl. Ebd., S. 5

betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen als eine Ausprägung von Bildung beurteilen zu können, dramatisch, weil die vorhandenen Bezugspunkte immer vielschichtiger und unsicherer werden. Angesichts des Facettenreichtums des Bildungskonzeptes ist es im Rahmen dieser Arbeit unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Definitionsbedingungen und -perspektiven notwendig, ein fachlich solides Verständnis von „Bildung“ sowie darauf aufbauend, eine klare Vorstellung von betrieblicher (Weiter-)Bildung zu entwickeln, um Effektivitätsaussagen treffen zu können.

„(...) Zur Bildung gehört nicht nur Wissen“¹³⁶, sondern die Grundlage für Bildung ist die Fähigkeit des Menschen, lernen zu können. *Lernen* wiederum ist die Aneignung von Wissen.¹³⁷ Wichtig ist in diesem Zusammenhang lediglich die präzise Vorstellung von dem, was eigentlich gelernt werden soll.

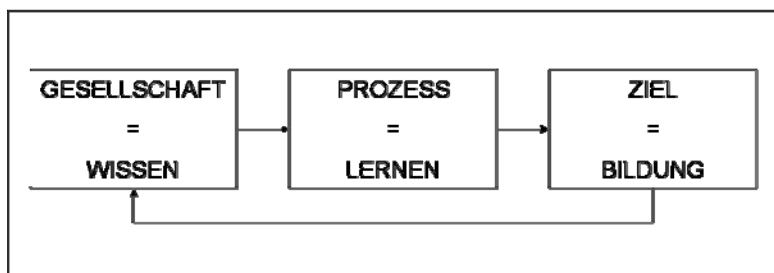


Abbildung 1: Darstellung des Zusammenhangs Zwischen Wissen, Lernen & Bildung

Die Mehrheit der Bevölkerung orientiert sich dabei an tradiertem Wissen, wie Kultur, Zivilisationsgeschichte, Brauchtum, Alltagswissen und transzendentalen Wissen, obwohl unter Wissen heute zumeist wissenschaftlich begründete Kenntnisse verstanden werden. Sowohl tradiertes als auch das wissenschaftliche Wissen bilden die Basis für das Lernen. Im Rahmen der Schulbildung werden die in den jeweiligen Klassenstufen als wichtig erachteten Themen auf einer der Altersstufe entsprechenden Niveau vermittelt.¹³⁸ Als Lernen wird hierbei „(...) der Erwerb und die Veränderung von Kenntnissen und Erkenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Einstellungen und Orientierungen sowie sonstigen subjektiven Verhaltens- und Handlungspotentialen und –mustern verstanden, soweit diese Prozesse durch Erfahrungen bedingt sind.“¹³⁹

Jedes Individuum lernt bewusst und unbewusst über die gesamte Lebenszeit. Somit kann behauptet werden, dass sich der Prozess des Lernens auf alle Bereiche der gesellschaftlichen Existenz bezieht. Nach Absolvierung der Schulausbildung oder der ersten beruflichen Qualifizierung sind die persönlichen Lernprozesse nicht abgeschlossen. Unter Berücksichtigung des fortschreitenden gesellschaftlichen Wandels sind ständige Weiterentwicklung und Wissensantizipation hinsichtlich beruflicher Qualifikation, Orientierungsvermögen, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung unverzichtbar. Lernen kann daher als zentrales Element zur Erlangung von Bildung verstanden werden. Die Aneignung von Wissen¹⁴⁰ findet in Deutschland speziell in den klassischen Bildungseinrichtungen, wie z.B. Kindertagesstätten, Vor- und Grundschulen, Sonderschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Abendschulen, Fachhochschulen und Universitäten

¹³⁶ Vgl. Schwanitz, D. (2002), S. 22

¹³⁷ Vgl. Bredenkamp, J. (1997), S. 280f

¹³⁸ Vgl. Krautz, J. (2007), S. 13

¹³⁹ Vgl. Lempert, W. (2002), S. 183

¹⁴⁰ Anm. d. Verf.: Die HAY-Group, als weltweit anerkannte Unternehmensberatung, versteht unter Wissen „(...) die Summe jeder Art von Kenntnissen, Fähigkeiten und Erfahrungen – wie auch immer erworben – die zur Erbringung der geforderten Standardleistungen benötigt werden.“ Wissen setzt sich nach Auffassung der HAY-Group aus a.) Fachwissen, b.) Management-Wissen und c.) Umgang mit Menschen zusammen.

sowie nicht zuletzt in der Gesellschaft selbst und deren Subsystemen (z.B. die organisationale Arbeitswelt), statt.

Doch neben der bloßen „Bildung“ von Gesellschaftsmitgliedern existiert auch eine weitere Bildungsaufgabe, die über die Anforderungen der Gesellschaft und deren Subsysteme (z.B. das Wirtschaftssystem) hinausgeht.¹⁴¹ Diese Aufgabe lässt sich durch soziale Verantwortung und Wahrung gesellschaftlicher Einkommensverhältnisse beschreiben und richtet sich insbesondere an benachteiligte Gesellschaftsmitglieder. Für demokratische Gesellschaften ist es gefährlich, Bildung auf ein eingeschränktes Klientel zu konzentrieren. Zugleich ist es nicht zu empfehlen, die zusätzlichen Kosten des Bildungssystems aus Gründen angestrebter Wirtschaftlichkeit prinzipiell zu vermeiden, die z.B. entstehen, wenn ein weniger begabtes Kind ein bestimmtes Bildungsniveau erreichen will. Ein Verzicht auf dieses kostenintensive, aber breit gefächerte Bildungsgefüge, würde zu Einkommenskonzentration innerhalb der betreffenden Gesellschaft führen und den Erhalt des Kapitalismus letztlich verteuern.¹⁴² Es ist daher notwendig, ein sehr genaues Verständnis davon zu entwickeln, welche Ziele im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Bildung benannt werden (sollten). Bei fehlender Überlegung und ungenügender Festlegung, welche Bildungsziele und -maßstäbe innerhalb einer Gesellschaft existieren, kann im Bildungskonzept gleichzeitig alles und nichts enthalten sein.¹⁴³ Eine Effektivitätsuntersuchung ist unter diesen Rahmenbedingungen nicht möglich, da hier weder das Wesentliche vom Unwesentlichen getrennt wäre noch irgendeine Beurteilung über die Unzahl an Referenzen und Bedeutungen im Bezug auf das Bildungskonzept einen Sinn ergeben würde.

2.2 Die Schulausbildung einer Gesellschaft

Ein komplexes System, das das Bildungssystem einer Gesellschaft zweifellos darstellt, ist von vielen Rahmenbedingungen abhängig und wird wiederum von diesen beeinflusst.

Grundlegende Faktoren zur Steuerung eines Schulsystems sind vor allem der gesellschaftliche Bedarf sowie die für die Schulbildung zur Verfügung stehenden Ressourcen. Darüber hinaus, wie im Kapitel 2.1 erwähnt, müssen die für die jeweiligen Alterstufen im Schulsystem wichtig erachteten und wesentlichen Thematiken gesellschaftlichen (Grund-)Wissens eine zentrale Rolle spielen.¹⁴⁴ Um die Komplexität eines Bildungssystems zu veranschaulichen, kann die Steuerungsfähigkeit dieses Systems unter anderem verdeutlicht werden, wenn es zu einer Analyse der Rechenschafts- und Interessenebenen kommt.

Die Prozesse und Strukturen innerhalb des Bildungssystems einer Gesellschaft sind in der Regel darauf ausgerichtet, die „(...) *Kompetenzen* zu mehren und die *Sozialisation* zu unterstützen.“¹⁴⁵ Mit dieser Ausrichtung sind viele Aktivitäten verbunden, die sich auf die

¹⁴¹ Vgl. Greenspan, A. (2007), S. 445

¹⁴² Vgl. Ebd., S. 445-446

¹⁴³ Vgl. Schwanitz, D. (2002), S. 504f sowie Anm. d. Verf.: SCHWANITZ gibt mehrere Vorschläge, wie Bildung u.a. definiert werden könnte: 1. Bildung nennt man ein durchgearbeitetes Verständnis der eigenen Zivilisation; 2. Bildung ist die Vertrautheit mit den Grundzügen der Geschichte von Zivilisationen, den großen Entwürfen der Philosophie und Wissenschaft sowie der Formsprache und den Hauptwerken der Kunst, Musik und Literatur; 3. Bildung ist ein geschmeidiger und trainierter Zustand des Geistes; 4. Bildung ist die Fähigkeit, bei der Konversation mit kultivierten Leuten mitzuhalten, ohne unangenehm aufzufallen; 5. Bildung orientiert sich an dem Ideal der allgemeinen Persönlichkeitsbildung; 6. Bildung ist Vorgang und Ergebnis einer geistigen Formung des Menschen; 7. Bildung ist ein komplexer Gegenstand: ein Ideal, ein Prozess, eine Summe von Kenntnissen und Fähigkeiten, ein geistiger Zustand sowie ein soziales Spiel.

¹⁴⁴ Vgl. Krautz, J. (2007), S. 13

¹⁴⁵ Vgl. Grin, F. (2005), S. 64

Planung¹⁴⁶, praktische Umsetzung oder Verwaltung des gesamten Bildungssystems beziehen. Schulen¹⁴⁷ vermitteln das in der jeweiligen Gesellschaftsform als wichtig erachtete (Grund)Wissen¹⁴⁸. Dieses Wissen lässt sich wiederum hinsichtlich entsprechender Proportionen oder Teilgebiete voneinander abgrenzen und kann in kleine sowie sehr spezifische Wissensbestandteile aufgeteilt werden.

In Deutschland obliegt die Aufsicht über das Schulsystem, über die Ausformulierung von Bildungszielen und daher über die ganzheitliche Bildungsplanung dem deutschen Staat bzw. den einzelnen Ländern.¹⁴⁹ Die gezielte Steuerung des Schulsystems einer Gesellschaft, welche zweifelsohne von der Bildungspolitik initiiert sein muss, findet durch entscheidungsfähige Kommunikation über Effekte und Ziele mit dem Zweck statt, die festgestellten Entwicklungen in klar strukturierte Prozesse¹⁵⁰ zu überführen und fortwährend zu messen. Dabei müssen insgesamt die vorhandenen Systemelemente gut aufeinander abgestimmt sein.

In den Schulen einer Gesellschaft wird Schulwissen vermittelt. Die Art und der Umfang von Wissensstrukturen sowie das pädagogische Vorgehen¹⁵¹ im Detail werden von *Lehrplänen* geregelt. Dabei nehmen Schulen eine vorbereitende Funktion wahr. Das betrifft insbesondere die Ausbringung¹⁵² von jungen Gesellschaftsmitgliedern, die nach Durchlauf des Schulsystems über ein entsprechendes (Schul-) Bildungsniveau verfügen.

2.3 Der Zugang zur Bildung in Deutschland

2.3.1 Zugang zur Primar- und Sekundarbildung I

In Deutschland ist eine gute Schulausbildung Grundvoraussetzung für den selbstbestimmten Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses und auch zwingend notwendig, um die eigene Existenz zu sichern und Grundbedürfnisse zu befriedigen.¹⁵³ Dabei gleicht „(...) der Erwerb von (Schul-)Bildung einer Investition, die heute kostenwirksam ist und in der Zukunft zu einem höheren Einkommen führt.“¹⁵⁴ In Deutschland sind die Verfügbarkeit der Schulbildung und deren Zugang gesetzlich geregelt.

¹⁴⁶ Vgl. Zedler, P. (1979), S. 9f

¹⁴⁷ Anm. d. Verf.: Hiermit sind alle in der jeweiligen Gesellschaftsform enthaltenen Schulformen gemeint.

¹⁴⁸ Vgl. Greenspan, A. (2007), S. 440

¹⁴⁹ Vgl. Schwanitz, D. (2002), S. 27

¹⁵⁰ Anm. d. Verf.: Als konkreter Prozess kann etwa die tatsächliche Unterrichtspraxis verstanden werden.

¹⁵¹ Ebd.: Im Bereich des pädagogischen Konzeptes liegt ein wesentlicher Einflussfaktor bzw. Katalysator im Hinblick auf Bildungsgeschwindigkeit, der somit gleichzeitig die Bildungseffizienz beeinflusst. Bildungseffizienz im Bereich Schule bedeutet hierbei, Wissensinhalte in möglichst kurzer Zeit in hohem Maße auszuprägen.

¹⁵² Ebd.: Ausbringung im Sinne der Bildungsproduktion beinhaltet dabei das Verständnis, Bildung als „Ware“ anzusehen und die Absolventen (z.B. examinierte Schüler & Studenten) als „Produkt“. Vgl. hierzu weiterführend Zedler, P. (1979), S. 36 sowie Krautz, J. (2007), S. 7

¹⁵³ Anm. d. Verf.: Demgegenüber steht die Absicherung der Existenz durch die sozialen Sicherungssysteme in Deutschland, d.h. Einrichtungen und Maßnahmen, die das Ziel haben, die Bürger gegen bestimmte Lebensrisiken hin abzusichern, wie z.B. im Falle von Arbeitslosigkeit.

¹⁵⁴ Gundlach, E. und Wößmann, L. (2000), S. 31

Die vorhandenen Gesellschaftsmitglieder, die für eine Beschulung in Frage kommen und sich im entsprechenden Alter befinden, können demnach auf die gleichen Ausgangsvoraussetzungen, d.h. auf den gesetzlich verankerten gleichberechtigten Schulzugang, zurückgreifen.¹⁵⁵ Die Wissensinhalte, die den Schülern in der jeweiligen Klassenstufe vermittelt werden, können hier durch die Föderalismusregelung jedoch unterschiedlich sein.¹⁵⁶

2.3.2 Zugang zur Sekundarbildung Stufe II

Die Beschulung im Rahmen der Sekundarstufe II kann von allen Schülern und Schülerinnen in Deutschland in Anspruch genommen werden. Im Zuge der Sekundarbildung II werden die Schülerinnen und Schüler mit Wissensanforderungen beschult, die für die Aufnahme eines weiterführenden Hochschulstudiums notwendig sind. Die Entscheidung über die Teilnahme am Schulunterricht der Sekundarstufe II liegt im privaten Bereich der Gesellschaftsmitglieder.

2.3.3 Zugang zur Tertiären Ausbildung

Für den Erwerb eines Hochschulabschlusses werden in Deutschland unterschiedliche allgemein bildende Schulbildungswege vorausgesetzt. So gilt grundsätzlich das Abitur als allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, die unbeschränkt eine Hochschulausbildung ermöglicht und damit als Grundvoraussetzung für das Studium an einer deutschen Universität gilt. Die Fachhochschulreife gestattet die Aufnahme eines Studiums an einer Fachhochschule. Ebenso besteht an vielen Hochschulen die Möglichkeit, nach Feststellung einer besonderen Eignung auch ohne die allgemein bildenden Abschlüsse des Abiturs sowie der Fachhochschulreife ein Studium aufzunehmen.

2.3.4 Zugang zur Quartären Bildung

In den Bereich der quartären Bildung – auch berufliche Weiterbildung¹⁵⁷ genannt – fallen hauptsächlich Qualifizierungsmaßnahmen, die von Personen mit bereits abgeschlossener Berufsqualifizierung und aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit oder persönlichen Zielstellungen in Anspruch genommen werden. An der Finanzierung beruflicher Weiterbildung sind hauptsächlich unternehmerische Organisationen, der Bund, die Agentur für Arbeit und die betreffende Privatperson selbst beteiligt.¹⁵⁸ Somit erklärt sich der Zugang zu den in diesem Bereich angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen über die Zielstellungen der jeweiligen Finanzgeber. Das heißt konkret, dass prinzipiell jeder Bürger über einen freien Zugang zum quartären Bildungssektor verfügt, insofern die Finanzierung der beruflichen

¹⁵⁵ Anm. d. Verf.: Die Ausgangsvoraussetzungen über Schulzugänge beziehen sich dabei auf die gesetzliche Regelung (Schulpflicht) der Primar- und Sekundarbildung. Als dominierender Faktor erschwert in Deutschland die wahrnehmbare soziale Ungleichheit den Erwerb von Bildungsabschlüssen. Es können nicht alle Gesellschaftsmitglieder auf die gleichen Aus- und Zugangsvoraussetzungen im Zusammenhang mit dem Bildungserwerb zurückgreifen. Oftmals hängt der individuelle Bildungsabschluss vom sozialen Umfeld des Betreffenden ab.

¹⁵⁶ Vgl. Ebd. Wissensinhalte, Lehrpläne, etc. werden in den entsprechenden Bundesländern unabhängig voneinander erarbeitet. Das führt dazu, dass sich die Schulsysteme zwischen den einzelnen Bundesländern stark von einander unterscheiden.

¹⁵⁷ Vgl. Bundesministerium für Forschung und Bildung (2006), S. 248ff

¹⁵⁸ Vgl. Beicht, U., Krekel, E.M. und Walden, G. (2006), S. 5

Bildungsmaßnahme geregelt ist. Beispielsweise werden Unternehmen nur dann eine berufliche Weiterbildung eines Mitarbeiters forcieren, wenn einerseits die Qualifizierungsmaßnahme die Sicherung „(...) des Bedarfs an ausgebildeten Arbeitskräften“¹⁵⁹ verspricht. Andererseits bekommen bei dieser, aus Sicht des Mitarbeiters, bestehenden Fremdfinanzierung nur Arbeitskräfte die Möglichkeit zur quartären Weiterbildung, die einen erfolgreichen Abschluss auch erwarten lassen. Privatpersonen entscheiden sich für berufliche Weiterbildungen oftmals mit dem Hintergedanken, die persönliche Entwicklung voranzutreiben, die eigene berufliche Situation zu sichern bzw. zu verbessern. Weiterhin fördern verschiedene Institutionen, wie etwa die Agentur für Arbeit, „(...) die berufliche Weiterbildung und damit deren Zugang für Arbeitslose und von der Arbeitslosigkeit bedrohte Personen.“¹⁶⁰ Dementsprechend erschließt sich der Bildungszugang zum quartären Sektor aus einer Symbiose von einerseits motivationalen Beweggründen der Initiatoren (z.B. Unternehmen, Behörden oder Privatpersonen) und andererseits aus der Sicherung der Finanzierung der Bildungsmaßnahme (z.B. berufsbezogenes Training am konkreten Arbeitsplatz, Teilnahme an einer Arbeitsplatzbeschaffungsmaßnahme oder berufsbegleitender Studienabschluss). Im Verlauf dieser Arbeit wird jener Teil beruflicher Weiterbildung Gegenstand weiterer Untersuchung sein, der seitens der Unternehmen finanziert wird.¹⁶¹ Folglich wird von einem Konzept der betrieblichen Weiterbildung ausgegangen.

2.4 Bildung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht

Das Bildungsverständnis kann innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Denkrichtung nicht als einseitiges Konstrukt angesehen werden. Vielmehr finden hier gesellschaftliche und individuelle Dimensionen Berücksichtigung.¹⁶² In der Moderne kann Bildung kaum, wie im Neuhumanismus üblich, als höheres Medium einer auf den Idealen aufbauenden Kultur verstanden werden. Vielmehr ist Bildung die Grundlage für Mitglieder moderner Gesellschaftsstrukturen, den fortwährenden Wandel in der Wissenschaft, in der Kultur sowie in der wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Umwelt zu verstehen. Das Bildungskonzept der Moderne bzw. der Zukunft ist darauf ausgerichtet, immer weiterführend neues Wissen zu generieren und dieses auf immer neuere Situationen anzuwenden. Ein wesentlicher Bestimmungsfaktor für gesellschaftliche Bildungszielsetzungen, d.h. für die Frage welches Wissen produziert werden soll, ist die Gesellschaft selbst (vgl. hierzu Abbildung 1). Dadurch haftet dem modernen Bildungsverständnis immer gleichzeitig etwas Steuerbares und Willkürliches an, da es einerseits durch die Gesellschaftsmitglieder aktiv beeinflussbar und andererseits durch ungewisse Situationen und offene Rahmenbedingungen nie vollends vorhersehbar scheint. Die Bildungslandschaft der Moderne konstituiert sich in Abhängigkeit gesellschaftlicher Erfordernisse fortwährend neu, bringt dabei neue pädagogische Methoden hervor und vermittelt das Wissen mit einem hierfür geeigneten Medium. Somit reproduziert sich Bildung in einer Gesellschaft unaufhörlich und ermöglicht stets die Hervorbringung neuer Erkenntnisse, von Wissensbestandteilen, Informationen und Erfahrungen.

¹⁵⁹ Vgl. Ebd., S. 5

¹⁶⁰ Vgl. Ebd., S. 5

¹⁶¹ Anm. d. Verf.: Vgl. weiterführend das Bundesministeriums für Forschung und Bildung (2006), S. 248ff

¹⁶² Anm. d. Verf.: Aus der gesellschaftlichen Perspektive heraus betrachtet, wurde unter Bildung alle Kenntnisse, Methoden, Regeln und Werte verstanden, die für die jeweilig betrachtete Zeitepoche von Relevanz waren. Mit Blick auf das Individuum diente Bildung dazu, jedes einzelne Subjekt bei der Ausprägung seiner individuellen Lebensform zu unterstützen. Vgl. weiterführend König, E. und Zedler, P. (2002), S. 106

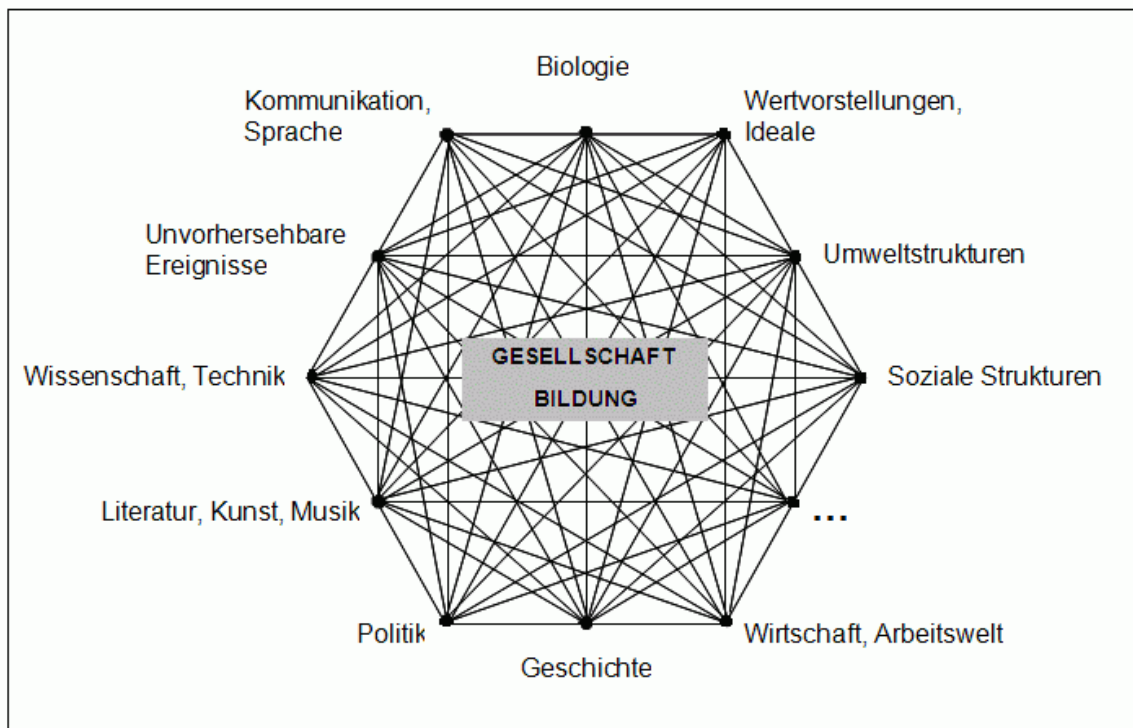


Abbildung 2: Die Selbstreferenz der Gesellschaft und somit auch der Bildung

Die hypothetische Darstellung der Abbildung 2 verdeutlicht, dass die Gesellschaft als Ganzes, deren Kultur und in diesem Zusammenhang auch die Variation und das Ausmaß gesellschaftlicher Bildung als ein Konzentrationspunkt vieler ineinander greifender Faktoren zu verstehen ist. In Abhängigkeit dieser bestimmenden Variablen ergeben sich Realitäten, die sich auf die Oberflächen- und Tiefenstruktur menschlicher Identität auswirken. In ihrer Dynamik bringen diese Faktoren fortwährend neue Impulse hervor, die aus den Ergebnissen früherer (Impuls-)Zustände herbeigeführt werden. Inzwischen wird nicht mehr bestritten, dass die auf diese Weise erreichte wissenschaftliche Durchdringung der Welt ein Ergebnis der bei der Bildungsfrage naturgemäß notwendigen Selbstbeobachtung und Selbstreferenz menschlicher Gesellschaften ist.

2.5 Pädagogische Erziehungskonzepte

2.5.1 Normative Pädagogik

Die Grundlage des von HERBART¹⁶³ begründeten *Herbartianismus* war die Erkenntnis, dass in der erzieherischen Praxis der *Erzieher* bzw. der *Unterrichtende* ein Art Handwerkszeug benötigt, um wissenschaftlich fundiert arbeiten zu können.¹⁶⁴ Diese erziehungswissenschaftliche Theorie verfolgte das Ziel, die Erkenntnisprozesse bei den Unterrichteten zu fördern und dem Erzieher einen Leitfaden in die Hand zu geben, nach dem er sich allgemeingültig richten kann. Ausgangspunkt für dieses chronologisch-didaktische Konzept war zunächst die Identifikation des Verlaufs menschlicher Erkenntnisprozesse sowie deren Hauptbestandteile. Folglich galt für das pädagogische Handeln dieser Strömung, grundsätzlich jede erzieherische Praxis in einem ersten Schritt nach den Stufen des Erkenntnisprozesses zu strukturieren und darauf aufbauend, einem der vier Formalstufen entsprechenden Ablaufschemata zu folgen.¹⁶⁵ Die entwickelten Formalstufen basieren auf einer Verknüpfung zwischen praktischer Philosophie und Psychologie.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts kristallisierte sich insbesondere das Konzept *Wertphilosophischer Pädagogik* heraus. Basis hierfür war die zu dieser Zeit angeregte Wertphilosophie. Sie mündete in das Ergebnis, „(...) in Abhebung von einem ethischen Relativismus die objektive Gültigkeit normativer Sätze nachzuweisen.“¹⁶⁶

Ein weiteres Beispiel für normative Erziehung ist das Konzept der *Transzendentalphilosophischen Pädagogik*. Im Rahmen dieses Ansatzes wurde versucht, die pädagogischen Prinzipien aus einem gesellschaftlich anerkannten Wertesystem abzuleiten. Im Mittelpunkt dieses übergeordneten Wertesystems gesellschaftlichen Miteinanders standen die „(...) Normen des Menschentums, der Vernunft sowie der personalen Identität.“¹⁶⁷ Allen normativen Erziehungskonzepten gemein ist der Anspruch, ein Orientierungsmaßstab für praktisches Handeln zu sein. Zwingende Voraussetzung für normative Erziehungskonzepte ist der „(...) Rückgriff auf ein gesellschaftlich legitimes Wertesystem.“¹⁶⁸

2.5.2 Empirische Pädagogik

Vor dem Hintergrund, die Pädagogik „(...) nach Vorbild der Naturwissenschaften“¹⁶⁹ zu gestalten, wurde die empirische Erziehungswissenschaft entwickelt, basierend auf dem Vorbild experimenteller Psychologie. Nach der Einsicht in das Problem normativer Pädagogik fand ein Paradigmenwechsel statt, dessen Resultat der Anspruch auf „(...) Wissenschaftlichkeit der Pädagogik und somit deren empirische Absicherung war.“¹⁷⁰ In dem empirischen Pädagogikansatz wird der Rückgriff auf normative Wertekonzepte abgelehnt, da diese sich jeglicher wissenschaftlicher Begründung entziehen. Die Prämissen normativer Erziehung sind nach Ansicht von Vertretern empirisch fundierter Erziehungskonzepte allein schon dort fragwürdig, wo sie im Zuge mangelnder Begründbarkeit theoretisch und praktisch

¹⁶³ Vgl. König, E. und Zedler, P. (2002), S. 24

¹⁶⁴ Vgl. Ebd., S. 24

¹⁶⁵ Vgl. Ebd., S. 25

¹⁶⁶ Vgl. Ebd., S. 28

¹⁶⁷ Vgl. Ebd., S. 28

¹⁶⁸ Vgl. Ebd., S. 31

¹⁶⁹ Vgl. Ebd., S. 37

¹⁷⁰ Vgl. Ebd., S. 39

gefragt werden. Vielmehr wird im Ergebnis dieser Strömung versucht, eine erziehungswissenschaftliche Praxis aus der tatsächlichen „(...) Erziehungswirklichkeit“¹⁷¹ abzuleiten. Es wird deshalb versucht, empirisch gesicherte Daten über pädagogische Methoden zu erheben, um daraus Schlüsse für die tatsächliche pädagogische Praxis zu ziehen.

2.5.3 Verhaltenstheoretische Pädagogik

Im weitesten Sinne umfasst die verhaltenstheoretische Erziehungswissenschaft den Versuch, auf Basis von empirisch gesicherten Gesetzaussagen die „richtige“ pädagogische Maßnahme dem jeweiligen Erziehungsziel zuzuordnen.¹⁷² Um ihre Funktionalität zu gewährleisten, stützt sich die verhaltenstheoretisch basierte Pädagogikpraxis auf die Beobachtung von menschlichen Verhaltensweisen. Innere Einstellungen, mentale Zustände sowie die Komplexität der Situation finden allerdings keine hinreichende Berücksichtigung.¹⁷³ Im Konzept selbst sind sowohl Verhaltensanalysen als auch die Entwicklung so genannter Maßnahmetechnologien integriert. Maßnahmetechnologien können als Mittel zur bestgeeigneten Verhaltensbeeinflussung und -veränderung¹⁷⁴ verstanden werden und basieren auf empirisch gesicherten Befunden, die im Rahmen klassischer Test-Designs erhoben wurden.

2.5.4 Hermeneutische Pädagogik

Ergebnis der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Praxis auf Basis sowohl *normativer* als auch *verhaltensorientierter* Erkenntnisse war die Überzeugung, dass die Pädagogik einer eigenständigen wissenschaftlichen Grundlegung bedarf. Zentraler Gegenstand der Hermeneutik ist der Versuch, „(...) die inneren Zustände bei den untersuchten Personen in ihrer Bedeutung zu verstehen“.¹⁷⁵ Daraus ergab sich die Forderung nach eigenständigen, den Grundprinzipien der Hermeneutik entsprechenden, wissenschaftlichen Untersuchungsmethoden. In der pädagogischen Praxis äußert sich hermeneutisch orientierte Erziehung vor allem in der Überzeugung, dass es „(...) kein allgemeingültiges Erziehungskonzept gibt, sondern dass zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Vorstellungen von Erziehung bestanden haben.“¹⁷⁶ Ausschlaggebender Punkt für die hermeneutisch basierende Pädagogikpraxis ist stets, den angestrebten Zweck der erzieherischen Maßnahme zu identifizieren. Aus ihm resultiert im Anschluss die einzusetzende pädagogische Methode. Das Konzept hermeneutischer Erziehungspraxis eröffnet darüber hinaus die Möglichkeit, aus dem Verständnis der Erziehungsrealität gültige, aber dennoch wandelbare Normen abzuleiten, „(...) die für einen bestimmten Zeitraum oder für eine bestimmte Situation Geltung besitzen.“¹⁷⁷

¹⁷¹ Vgl. Ebd., S. 39

¹⁷² Vgl. Ebd., S. 73f und S. 80

¹⁷³ Anm. d. Verf.: Bei gewährleisteter Transformierbarkeit aufgezeigter Konzepte im Rahmen eines entsprechenden Testverfahrens ist diese notwendige Übersetzung nicht kategorisch auszuschließen.

¹⁷⁴ Vgl. Ebd. Grundlage der Verhaltensmodifikation in diesem Konzept ist insbesondere die Methode des Operanten Konditionierens. Das Menschenbild der verhaltenstheoretischen Erziehung versteht das Individuum sowie dessen Verhalten insofern als fremdbestimmt, als dass auf einen vorgegebenen Reiz die erwarteten Reaktionen gezeigt werden. Zentrales Ziel dieses Ansatzes ist die Vermittlung von *Qualifikationen*.

¹⁷⁵ Vgl. König, E. und Zedler, P. (2002), S. 87

¹⁷⁶ Vgl. Ebd., S. 90

¹⁷⁷ Vgl. Ebd., S. 93

2.5.5 Kritische Pädagogik

Aufbauend auf den Schwächen traditioneller erziehungswissenschaftlicher Konzepte, wie z.B. der verhaltenstheoretischen und geisteswissenschaftlichen Pädagogik, besteht der konkrete Beitrag kritischer Erziehungswissenschaft in der genauen und ideologisch-kritischen Hinterfragung von Abhängigkeiten zwischen Erziehung und gesellschaftlichen Prozessen.¹⁷⁸ Die kritische Erziehungswissenschaft basiert auf dem Konzept der kritischen Theorie und des gesellschaftlichen Kontextes. Zentrales Konstitutionsmerkmal dieses gesellschaftlichen Kontextes ist das Streben der Erziehung unter dem Aspekt der Emanzipation. Emanzipation meint hier die Abkehr von erzieherischen Bedingungen, die die individuelle Freiheit im Denken und Handeln gesellschaftlicher Subjekte beschränken. Maßgebliche Konsequenz aus dieser erzieherischen Anschauung ist sowohl die Kritik an allem Bestehenden (z.B. das Schulsystems oder die Schulverwaltung) als auch der Einsatz von pädagogischen Methoden, die auf die Selbstbestimmung der Lernenden abzielen.

¹⁷⁸ Vgl. Ebd., S. 127

2.5.6 Systemische Pädagogik

Grundlage für ein Konzept *systemischer Pädagogik* war die *allgemeine Systemtheorie*¹⁷⁹ und die damit verbundene Überzeugung, dass „(...) ein System als eine Menge von in Wechselbeziehungen stehenden Elementen oder durch ähnliche Proposition“¹⁸⁰ definiert werden kann.

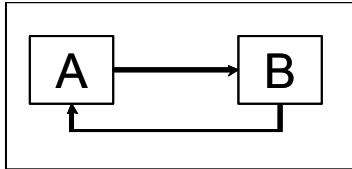


Abbildung 3: Darstellung der gegenseitigen Beeinflussung in Anlehnung an die allgemeine Systemtheorie aus König und Zedler (2002)

Für die pädagogische Praxis hat die allgemeine Systemtheorie einen Erklärungsraum geschaffen, der die Zusammenhänge eines Systems sowie dessen Eigenschaften¹⁸¹ auf komplexere Art und Weise beschreibt, als dies mit normativen oder verhaltenstheoretischen Konzepten möglich wäre. Erzieherische Situationen werden nicht mehr monokausal gedacht, sondern „(...) als Resultat einer Vielzahl von Faktoren gedeutet.“¹⁸² Das systemtheoretische Verständnis erhöht gerade durch die entstehenden Komplexitäten das Erkenntnispotential und eröffnet neue Problemfelder, deren wissenschaftliche Aufarbeitung konkrete Interventionsmethoden erschließen kann.

¹⁷⁹ Anm. d. Verf.: Der prinzipielle Unterschied zwischen der personal-systemtheoretischen Sichtweise und der soziologischen Systemtheorie besteht darin, dass Erstere in dem Versuch zu finden ist, Systeme zu verändern. Nach dieser Sicht besteht ein System aus einzelnen Elementen (z.B. Personen). Die Wiederholung von Verhalten im System basiert auf kognitiven, emotionalen und verhaltensbezogenen Dimensionen. Der Fokus liegt demnach auf der Meso- und Mikroebene des Systems und dem Anspruch, wie man das System verändern kann. Der Ansatz von der soziologischen Systemtheorie weicht hiervon ab. Hier liegt der Fokus auf der Beobachtung von Verhalten und dient dazu, durch Wahrnehmung indirekt auf die Funktionsweisen und die Strukturen des Systems schließen zu können.

¹⁸⁰ Vgl. König, E. und Zedler, P. (2002), S. 174

¹⁸¹ Anm. d. Verf.: Als Eigenschaften eines Systems zählen: 1. Abgrenzung des Systems zur Umwelt, 2. hierarchische Gliederung, 3. Emergenz und 4. Homöostase. ROTHER, die sich bei ihrer Beschreibung auf die Systemeigenschaften sozialer und psychischer Systeme bezieht, sieht in den Eigenschaften 1. Komplexität, 2. Kontingenz, Selbstreferenz und Emergenz die zentralen Beschreibungs- und Definitionsmerkmale komplexer Systeme. Die soziologische Systemtheorie greift auf die Existenz von speziellen Grundbegriffen zur Beschreibung eines komplexen Systems zurück. Hier zählen 1. Abgrenzbarkeit, 2. Interne Systemdifferenzierung, 3. Mehrstufige Hierarchisierung, 4. Autopoiesis und 5. Komplexität zu den Eigenschaften eines sozialen Systems. Vgl. hierzu weiterführend Rother, G. (1996), S. 25 sowie Vgl. König, E. und Zedler, P. (2002), S. 175-187

¹⁸² Vgl. König, E. und Zedler, P. (2002), S. 181

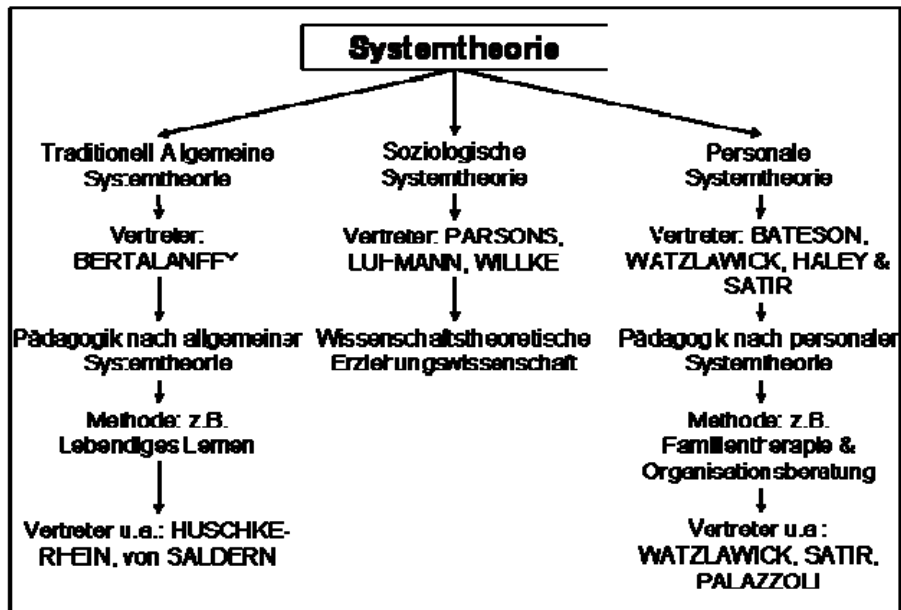


Abbildung 4: Darstellung Systemtheoretischer Konzepte in Anlehnung an König und Zedler (2002)

2.5.7 Schlussfolgerungen aus den pädagogischen Erziehungskonzepten

Der Hauptzweck von pädagogischen Konzepten besteht darin, die erzieherischen Ziele durch Anwendung eines geeigneten Bildungsinstrumentariums zu erreichen. Somit stellen pädagogische Konzepte neben einer offensichtlichen Konstruktion von Wirklichkeitsdeutungen der jeweiligen Zeit auch immer einen stabilen, aber nicht immer notwendigerweise richtigen bzw. effektiven, Ordnungszustand dar. Ein stabiler Zustand pädagogischer Konzeption ist nicht statisch, wie die veranschaulichten Weiterentwicklungen der Erziehungswissenschaft gezeigt haben. Durch die Herausbildung neuer Werte, Gepflogenheiten und Verhaltensnormen, durch die Modifizierung sozialer und umweltbezogener Strukturen und die Herausbildung immer neuer Anforderungen an Gesellschaftsmitglieder entstehen pädagogische Konzepte, die veränderte Wahlmöglichkeiten aufweisen. Nach der differenzierten Ausarbeitung pädagogischer Sichtweisen auf das Bildungskonzept ist deutlich geworden, dass eine präzise Definition, ein eindeutig verifizierbares Bildungsverständnis, lediglich aus dem jeweils eingenommenen erziehungswissenschaftlichen Standpunkt abgeleitet werden kann. Ein weiteres Aufarbeiten oder zusätzliche Aufzählungen bislang nicht erwähnter pädagogische Ansätze machen in diesem Zusammenhang keinen Sinn, da dies in Überkomplexitäten münden und über die konkrete Fragestellung der Arbeit hinausgehen würde. Es ist unbestritten, dass in der erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft eine Vielzahl von pädagogischen Sichtweisen existiert, die je nach Perspektive praktiziert oder sanktioniert werden. Sie ermöglichen pädagogisches Handeln durch formal postulierte Regelungsinhalte, die zur Bildung des Rezipienten führen sollen.

Die Konstruktion des systemischen Zusammenhangs zwischen den Konzepten Erziehung, Bildung und Gesellschaft kann daher nur in einem integrativen Kontext stattfinden und diesbezüglich gedeutet werden. Allerdings muss an dieser Stelle auch festgehalten werden, dass die aufgezeigten korporativen Konzepte gerade erst durch einen gleichen bzw. einheitlichen Transformationsmechanismus – dem Lernen – miteinander funktionieren und verbunden werden können.

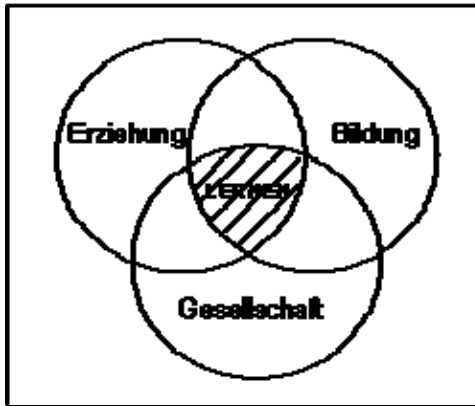


Abbildung 5: Darstellung des systematischen Zusammenhangs zwischen Erziehung, Bildung und Gesellschaft

2.6 Bildungsstand

Die Erkenntnis bildungsökonomischer Auseinandersetzung ist die gegenseitige Abhängigkeit zwischen wirtschaftlichem Wachstum und der Entwicklung gesellschaftlicher Bildung. Die breitenwirksame Bildung der Bevölkerung und der Kampf gegen Analphabetentum durch den großflächig angelegten Bau von Schulen fällt auf deutschem Territorium in die Zeit des Merkantilismus. Bei näherer Betrachtung des Bildungsstandverständnisses wird deutlich, dass hier die gesamten Kosten der Bildung eines Menschen Berücksichtigung finden und diese im Umkehrschluss das gesamte humane Kapital darstellen, was in der jeweiligen Person vorhanden bzw. gebunden ist.

Bei einer Begutachtung der Beschäftigungschancen gering qualifizierter Menschen wird schnell deutlich, welchen Stellenwert zuteil gewordene Bildung vor allem in der modernen Informationsgesellschaft eingenommen hat. Die aktuellen Entwicklungen zeigen eine Korrelation zwischen Bildungsniveau und Beschäftigungsaussicht. Nach empirischen Untersuchungen des IAB ist das Risiko einer eintretenden Arbeitslosigkeit weit stärker vom Bildungsstand als vom Geschlecht abhängig. Im Rahmen der schulischen Bildung geben die erzielten Noten Auskunft über das erreichte Bildungsniveau. Diese zur Vergleichbarkeit des Bildungsstandes entwickelten Indikatoren erlauben jedoch lediglich eine Aussage über das Niveau theoretischer Wissensbestandteile, nicht aber über die vorhandenen praktischen Fähigkeiten. In unterschiedlichen Schulleistungstudien, wie z.B. bei der IGLU- oder der PISA-Studie, hat sich herausgestellt, dass Kinder von Eltern mit geringerem Bildungsniveau eine niedrigere Schulformempfehlung bekommen, als Kinder von Eltern mit höherer Bildung. Für den Bildungsstand in Deutschland ist daher eine enge Verknüpfung zwischen Bildungsabschluss und sozialen Indikatoren kennzeichnend.

2.7 Bildungsinstitutionen

In der politischen Landschaft haben Institutionen von je her eine entscheidende Rolle für die gesellschaftliche Konstitution ausgeübt. Damit geht auch die Instrumentalisierung im Sinne politischer Handlungsüberwachung bzw. –überprüfung von (wissenschaftlichen) Institutionen einher. Die Begrifflichkeit der *Institution* wurde in der Vergangenheit und wird heute für soziale Ordnungsgebilde im Sinne von Organisation und Regelung herangezogen. Der Hauptzweck von Institutionen besteht darin, innerhalb der Gesellschaft eine stabile Ordnung im Hinblick auf konkrete Aspekte zu schaffen. Stabile Ordnung heißt aber keinesfalls, dass vielfältige Änderungsmöglichkeiten im gesellschaftlichen Kontext kategorisch ausgeschlossen werden. Die aus der deutschen Bildungsstruktur hervorgehenden Institutionen (siehe Abbildung 6) ermöglichen soziales Handeln im Sinne der Vermittlung von Wissensinhalten, die den jeweiligen Bildungsstufen entsprechen sowie die Sensibilisierung gesellschaftlich anerkannter Werte.

Eintrittsalter	Bildungsform	Dauer
variabel	Weiterbildung (Quartärbereich)	variabel
ab 18 Jahre	Hochschulausbildung (Tertiärbereich)	variabel
Variabler Eintritt	Duale Ausbildung (Sekundärstufe II)	2 (3) (3,5) Jahre
17 – 18 (19) Jahre	FOS (Sekundärstufe II)	2 (3) Jahre
17 – 18 (19) Jahre	Abitur (Sekundärstufe II)	2 (3) Jahre
15 (16) – 16 (17) Jahre	BVJ, BGJ (Sekundärstufe II)	1 Jahr
10 (12) – 16 Jahre	Gymnasium (Sekundärstufe I)	6 (4) Jahre
10 (12) – 16 Jahre	Realschule (Sekundärstufe I)	6 (4) Jahre
10 (12) – 15 Jahre	Hauptschule (Sekundärstufe I)	5 (3) Jahre
6 (7) – 10 (12) Jahre	Grundschule (Primarstufe)	4 – 6 Jahre
3 – 6 (7) Jahre	Kindergarten	3 (4) Jahre

Abbildung 6: Darstellung des Deutschen Bildungssystems

Zusammenfassend beinhaltet der Bildungsinstitutionsbegriff nicht nur die strukturierte Gliederung des Bildungssystems in Deutschland, sondern auch die Existenz von Interaktionsregeln sowie die reziproke Konstitution der handelnden Akteure an sich. Somit geben Bildungsinstitutionen einen systembezogenen Verhaltensrahmen vor und dienen der Reduzierung von Unsicherheit.

2.8 Bildungsethik

In Anbetracht steigender Bedeutung von Bildung innerhalb und außerhalb einer Gesellschaft, die eher arm an natürlichen Ressourcen ist, muss man zunehmend ethische Aspekte berücksichtigen, um die Anforderungen für moralisch vertretbare Bildungsaktivitäten zu beschreiben. Die Vielzahl an ethischen Leitkonzepten erschwert es, die deutsche Bildungsstruktur unter dem Blickwinkel aller existenten ethischen Leitgedanken und Strömungen zu betrachten. Jedoch sollen im Zuge dieser Arbeit die Kernaussagen von drei unterschiedlichen ethischen Perspektiven erfasst werden, um sie anschließend, mit den daraus resultierenden und ableitbaren Konsequenzen zur Bildungsstruktur in Relation zu setzen.

2.8.1 Verifizierung von Kants Pflichtethik

Grundsätzlich sind hier zwei verschiedene Gebote des Handels, den hypothetischen und den kategorischen Imperativ zu unterscheiden. Zu dem hypothetischen Imperativ zählen Ratschläge, die es dem Handelnden ermöglichen, unterschiedliche Ziele zu erreichen. Diese Ratschläge beziehen sich auf das Paradigma der „*Klugheit*“, d.h. wenn ein Handelnder die vorgegebenen Ratschläge nicht seinem Handeln zugrunde legen würde bzw. diese nicht berücksichtigt, dann könnte man ihn in Extrema als unklug, aber nicht als unsittlich bezeichnen. Somit ermöglicht der hypothetische Imperativ das Handeln unter bestimmten Bedingungen. Nähert man sich dem Terminus „*kategorisch*“ über seinen etymologischen Ursprung, so findet man die Wurzeln im Griechischen. Hier meint etwas Kategorisches eine an keine Bedingungen geknüpfte Bestimmung. Somit duldet das Attribut „*kategorisch*“ keine widersprüchlichen Aussagen oder Gebote. Handlungen nach dem kategorischen Imperativ sind bedingungslos.

Für die Autoren KRAFT¹⁸³ und SCHÖNDECKER¹⁸⁴ gilt als Kernthema der Metaphysik der Sitten die „(...) Aufsuchung und Festsetzung des kategorischen Imperativs“¹⁸⁵, welcher als oberstes moralisches Prinzip bezeichnet wird. Die Grundidee besteht darin, dass die Analyse des Willens der Schlüssel zur Moral ist. „(...) Ein Wille, der allein aufgrund des moralisch Guten selbst das Gute will, gibt Aufschluss darüber, was das moralisch Gute ist.“¹⁸⁶

Demnach gilt es, bei jedweder moralischer Betrachtung von Handlungen in Erfahrung zu bringen, ob ein guter Wille zugrunde gelegt werden kann, um auf die moralische „Güte“ zurück schließen zu können. Der Theorie folgend liegt der moralische Wert einer Handlung nicht in der erzielten *Wirkung*, sondern in der Vorstellung einer vorzüglichen *Güte*, die auch als sittlich bezeichnet werden kann. Hauptaugenmerk bei der Formulierung eines moralischen Wertes liegt demnach nicht in der Analyse von *Kausalzusammenhängen* zwischen Motiven und erwarteten Zuständen, sondern in der Betrachtung der von der erreichten Wirkung losgelösten Absicht eines vernünftigen Menschen.

¹⁸³ Vgl. Kraft, B. und Schöndecker, D. (1999), S. 10ff

¹⁸⁴ Vgl. Schöndecker, D. und Wood, A.W. (2004), S. 20ff

¹⁸⁵ Vgl. Ebd., S. 125f

¹⁸⁶ Vgl. Ebd., S. 38f

2.8.2 Kants Pflichtethik als Grundlage für die deutsche Bildungslandschaft

Das Konzept des guten Willens wird teilweise sehr kritisch gesehen. So erscheint es u.a. unmöglich, den Erfolg menschlichen Handelns im Bildungssektor mit Hilfe eines „vorgeschalteten“ guten oder schlechten Willens zu beurteilen. Dem ethischen Grundgedanken der Pflichtethik folgend, müsste bei der Untersuchung einer ganzheitlichen Bildungsstruktur zunächst einmal die Absicht des Initiators festgestellt werden. Entsprechend würde es bei der Rechtfertigung dieser Ethik als Grundlage des Handelns in der Bildungspolitik als übergeordnete Instanz ausreichen, lediglich eine gute Absicht nachzuweisen, die den Qualifizierungsprozess ausgelöst hat.

Es stellt sich hier die Frage, ob eine Gesellschaft die Pflicht gegen sich selbst oder auch losgelöst von allen anderen sozialen Konsequenzen hat, die eigene Natur (das Gesellschaftssystem als Ganzes bzw. die Funktionalität) zu erhalten bzw. weiter zu vervollkommen. Es ist anzunehmen, dass die Gesellschaft in einem komplexen und globalen Wirtschaftssystem daran interessiert ist, sich selbst und damit das eigene Fortbestehen zu erhalten. Diese Feststellung ist keinesfalls bedeutungslos, denn sie stellt die Grundlage des gesellschaftlichen Handelns dar. Es kann also für die Menschen in einem sozialen System nicht unerheblich sein, die eigene Existenz dauerhaft zu sichern. Folglich muss die Frage beantwortet werden, inwiefern es möglich sein kann, die Existenz einer Gesellschaft mit Hilfe ihres Bildungssystems zu sichern.

Nur die dauerhafte Existenzsicherung kann die unterstützende Funktion von Bildung sein, da durch Bildung geeignetes und qualifiziertes Humankapital zur Erfüllung gesellschaftlich relevanter Aufgaben bereitgestellt wird. Festzuhalten ist aber auch, dass der Hintergrund für Bildungsinvestitionen oftmals nicht allein durch die gute Absicht bestimmt wird, in die eigenen Gesellschaftsmitglieder zu investieren, sondern auch sozialen Notwendigkeiten oder individuellen Voraussetzungen entspringen können. Die gesellschaftlichen Notwendigkeiten können als Existenzverpflichtung eines sozialen Gebildes bezeichnet werden. Zumeist subsumiert sich die existenzielle Verpflichtung und somit auch die gute Absicht aus konkreten Bedarfen, wie z.B. Bildungsansprüchen oder Anforderungsänderungen, aufgrund von technologischen Fortschritten oder neuen gesetzlichen Regelungen.

In der Argumentation der Kantschen Pflichtethik erscheint es nachvollziehbar, die bedingungslos gute Qualifizierungsabsicht bzw. deren Vorstellung als kategorischen Imperativ zu halten. Hierfür würde vor allem sprechen, dass Bildung dadurch eine ethische Bedeutung erhält, dass sie Gegenstand sozialer Verantwortung ist, die von persönlichen Bindungen angefangen bis hin zu wirtschaftlichen Folgen sehr weit reichen kann.

Für das Zugrundelegen der kantschen Pflichtethik im Bildungssektor würde sprechen, dass die fortwährende Evolution des sozialen Miteinanders als maßgeblicher Antrieb des gesellschaftlichen Bildungssystems fungiert und letztendlich auch als dessen Nachfrager, denn die Investitionen in das gesellschaftliche Humankapital wirkt sich auch auf gesellschaftliche, bildungsbezogene und wirtschaftliche Kenngrößen aus. Daher wäre die Gesellschaft in der Pflicht, diese Prozesse zu initiieren, um die eigene Existenz zu sichern. Allerdings könnte man bei gesellschaftsrelevanten Qualifizierungen folgerichtig unterstellen, dass zwischen gesellschaftlicher Absicht und der Investition in die humane Ressource eine *Zweck-Mittel-Beziehung* vorherrscht und der gute Wille als alleinig entscheidender Faktor auszuschließen ist. Diese Schlussfolgerung würde nicht nur ein Interesse an der Vorbereitungs- und Durchführungsphase zugrunde legen, sondern gleichzeitig auch am Bildungsergebnis (Output) und damit sowohl die Bildungsabsicht als auch die Bildungswirkung hinterfragen. Aus der kantschen Pflichtethik geht jedoch hervor, dass nicht der faktische Handlungserfolg, sondern alleinig ein ganz bestimmtes Wollen bzw. die Vorstellung über das Wollen für absolut und damit als kategorisch angenommen werden darf.

Dadurch ist abschließend kritisch anzumerken, dass bei der Kantschen Pflichtethik auf Kausalzusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung prinzipiell verzichtet wird, in der gesellschaftlichen Realität hingegen diese Zusammenhänge für die Existenzsicherung entscheidend sind. Demgemäß wird der kategorischen Forderung des guten Willens als Auslöser der Existenzerhaltung Rechnung getragen. Jedoch ist es fraglich, den faktischen Handlungserfolg für irrelevant zu erklären. Der Handlungserfolg ist im Bezug auf Bildungssteuerung (Soll-Ist-Vergleiche sowie Abweichungsanalysen) ein zentraler Bestandteil zukunftsorientierter, gesellschaftlicher Existenzerhaltung und -sicherung.

2.8.3 Verifizierung des Utilitarismus

Der Grundgedanke des *Utilitarismus*¹⁸⁷ weist jene Handlung bzw. Politik als richtig aus, die den Mitgliedern einer Gesellschaft zum größten Glück verhilft. Der Utilitarismus löst sich programmatisch von einem religiösen oder metaphysischen Überbau und argumentiert, dass das „(...) Streben nach menschlichem Wohl oder Nutzen für jedes Mitglied der Gesellschaft unparteiisch geschehen soll“¹⁸⁸ Utilitaristen übertragen die Vorstellung vom moralisch richtigen Handeln auf die Ebene des menschlichen Daseins. Die Bewertung einer Handlung wird durch die erreichbaren bzw. erzielten Endzustände menschlichen Wohls bestimmt.¹⁸⁹ Demnach zielt die moralische Bewertung beim Utilitarismus auf den „Wert“ (besser: die Effizienz) des Handelns ab. Jenen Wert des Handelns wiederum bemisst das menschliche Glück. Zentral bei der Argumentation für oder gegen das menschliche Glück ist die bipolare Vergleichsebene des „Schadens“. So kann z.B. „(...) etwas für moralisch schlecht erklärt werden“¹⁹⁰, wenn bei einem anderen Individuum ein nachweislicher Schaden identifizierbar ist.

Hierbei wird schnell deutlich, dass entgegen der kantschen Pflichtethik, wie etwa im Rahmen des kategorischen Imperativs, beim Utilitarismus versucht wird, dass bedingungslose Tun mit der Funktionalität des Nutzens zu verknüpfen. Folglich gelten moralische Regeln nicht mehr als absolut, sondern „(...) dienen einer nützlichen Funktion.“¹⁹¹ Dringend notwendig ist daher eine solide Bestimmung des doch – je nach ideologischem Standort – sehr unterschiedlich definierbaren *menschlichen Wohlergehens*.¹⁹² Mit der Erkenntnis seiner ideologischen Manipulierbarkeit ist man dann auch mitten in der langen Tradition des Utilitarismus-Streits angekommen.

Neben der Bestimmung des menschlichen Wohls gilt im Utilitarismus die Handlung „(...) als moralisch beste, die das menschliche Wohl maximiert und dem Wohl jedes Einzelnen gleiches Gewicht beimisst.“¹⁹³ Nicht die Festlegung, was genau das menschliche Wohl ausmache, steht also im Mittelpunkt, sondern der Anspruch auf *Maximierung* des erhobenen Nutzens für alle gleichberechtigten Personen. So versprach der Utilitarismus ein demokratischer Ansatz zu sein, der im Laufe des 19. Jahrhunderts jedoch mehr und mehr problematisiert wurde. Die Bestimmung des menschlichen Wohls kann im Utilitarismus mit Hilfe von vier unterschiedlichen Vorgehensmöglichkeiten realisiert werden: „(...) die hedonistische Bestimmung des Wohls, nichthedonistische Bewusstseinszustände als

¹⁸⁷ Vgl. Samuelson, P.A. und Nordhaus, W.D. (2005), S. 131 sowie vgl. Hopfenbeck, W. (2000), S. 919 oder Söllner, F. (2000), S. 154, 214 und 314

¹⁸⁸ Vgl. Kymlicka, W. (1990), S. 8ff

¹⁸⁹ Vgl. Ebd., S. 11

¹⁹⁰ Vgl. Ebd., S. 14ff

¹⁹¹ Vgl. Ebd., S. 15

¹⁹² Anm. d. Verf.: Die soziale Wohlfahrtsfunktion liefert in Anlehnung an SÖLLNER „(...) Informationen über die Rangfolge der verschiedenen „*Paretooptima*“, so dass das „*optimum optimorum*“ identifiziert werden kann – nämlich als Maximum der sozialen Wohlfahrtsfunktion.“ Vgl. weiterführend Söllner, F. (2000), S. 137

¹⁹³ Vgl. Kymlicka, W. (1990), S. 19

Bestimmung des Wohls, Wunscherfüllung als Bestimmung des Wohls sowie wohlinformierte Wünsche als Bestimmung des Wohls“¹⁹⁴. Folgt man keiner dieser „simplen“ Methoden zur Wohlbestimmung, so ist eine eindeutige Messung des Nutzens nicht möglich. Die Maximierung des Gesamtnutzens ist nach utilitaristischem Prinzip immer dann gewährleistet, wenn die „(...) Gewinner zahlreicher sind als die Verlierer“¹⁹⁵ bzw. die Gewinne höher als die Verluste ausfallen.

Einmal eines metaphysischen Überbaus entledigt, geriet die „*Brauchbarkeitstheorie*“ mehr und mehr in ein ökonomisches Interpretationsmonopol. Dies ist jedoch der schnellste und bis heute anhaltende Weg, Moral und sittliches Handeln mit Kapital-Vermehrung gleichzusetzen. Die Konsequenzen für Bildung und Erziehung sind hierbei offenkundig, da deren Bewertung, sofern sie zur Maximierung des größtmöglichen Wohls aller beitragen sollen, sich diesem Diktat nicht entziehen kann. Welche bildungspolitischen „Mutationen“ mit dieser Position zwangsläufig einhergehen, sind bekannt. Die zeitgenössische Brisanz utilitaristischen Denkens zeigt sich in Deutschland an der Finanzierung der universitären Bildungslandschaft. Während Studiengänge wirtschaftlich-wissenschaftlicher Ausrichtung mit öffentlichen Geldern durchfinanziert sind, werden geisteswissenschaftliche Institute entweder ganz geschlossen oder durch finanzielle Einschränkung erheblich in ihrem Forschungsauftrag beschnitten.

2.8.4 Entwicklung der Persönlichkeit als pädagogische Aufgabe

In der psychologischen Literatur wird die *Persönlichkeit* eines Menschen als die Gesamtheit von persönlichen Eigenschaften bezeichnet. Die Persönlichkeit wird dabei als „(...) Repräsentant des Psychischen insgesamt.“¹⁹⁶ verstanden. Ein Bildungsauftrag realisiert mit Hilfe pädagogischer Methoden entsprechende Qualifizierungsvorhaben für Bildung, Erziehung, Betreuung und Beratung. Unabhängig von Spezialisierung und Zielintention der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen kann als zentrales und gemeinsames Bindeglied die Absicht verstanden werden, einen Beitrag zur Entwicklung der Menschen (Schüler, Studenten, Kunden bzw. Klienten) zu leisten. Welches Ergebnis die menschliche und somit auch gesellschaftliche Bildung hierbei tatsächlich erzielt, wird Gegenstand des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit sein.

Bedenkt man die pädagogische Funktion bei der Persönlichkeitsausprägung, ist es wichtig, die moderatorvariable Bedeutung pädagogischer Konzepte ernst zu nehmen. Auch die Tatsache, dass durch die eingesetzten Methoden gezielt versucht wird, auf die persönliche Entwicklung der „Zöglinge“ Einfluss zu nehmen, muss zu jedem Zeitpunkt reflektiert werden. In der pädagogischen Literatur lassen sich viele Konzepte der Persönlichkeitsentwicklung unterscheiden, wie etwa der *dynamische Interaktionismus* als wechselseitige Beeinflussung von Person und Situation.

2.8.5 Utilitarismus und Persönlichkeitsentwicklung

Grundsätzlich wird bei der Bestimmung des maximalen Wohls sowohl der „positive“ als auch der „negative“ *Nutzen* einer Handlung in die Wagschale geworfen. Das heißt, es fließen die Interessen und auch Wünsche einzelner Personen ein. Die Seite, die überwiegt, erhält die

¹⁹⁴ Vgl. Ebd., S. 22ff

¹⁹⁵ Vgl. Ebd., S. 25

¹⁹⁶ Vgl. Schönflug, W. und Schönflug, U. (1996), S. 69

Legitimierung als moralisch richtiges Handeln. So gibt sich der Utilitarismus als ein Konzept zu erkennen, dessen Intention demokratisch ist, dessen Konsequenz aber Ungleichbehandlung produziert.

Durch „banale“ *Kontierungen* werden diverse soziale Paradigmen, wie etwa „Vertrauen“ oder „Erwartungen“ untergraben. Die Befürworter des Utilitarismus akzeptieren die Maximierung des Nutzens auf Kosten Anderer, obwohl es die „(...) berechtigten Ansprüche bestimmbarer Personen ausdrücklich schmälert.“¹⁹⁷ Hierzu ist anzumerken, dass selbstverständlich nur gleiche Nutzenbeträge miteinander in Relation gesetzt werden können. Ein derartiges Gleichsetzen von absoluten Mengen in Form von Nutzenbeträgen entspricht keiner demokratischen Grundordnung, sondern spielt einem reinen *Mehrheitsprinzip* in die Hände. Im Utilitarismus gilt das Prinzip des *Konsequentialismus*. Danach steht jedes Individuum mit jedem anderen in einer gleichen moralischen Beziehung. Diese Annahme reflektiert jedoch nicht die gesellschaftliche Wirklichkeit, da allein durch persönlich wechselseitige Beziehungen mit Familienangehörigen oder Freunden eine moralische Gleichheitsannahme nicht der Realität entspricht. Somit ist kein als absolut geltender Konsequentialismus zwischen agierenden Individuen einer Gesellschaft möglich und die Bestimmung des maximalen Nutzens kann als nicht generalisierbar angesehen werden. Erkenntnisse gesellschaftlich sozialen Verhaltens, wie z.B. Rollenverhalten, Normen sowie Kohäsion, bleiben im utilitaristischen Denken vernachlässigt.

Verknüpft man die im vorderen Abschnitt erwähnte Verbindung zwischen den Forderungen des Utilitarismus und dem pädagogischen Bildungsauftrag, so muss gefragt werden, was sie inhaltlich verbindet bzw. welche Aspekte in einem Zielkonflikt stehen. Wird die utilitaristische Argumentation für die Bildungsmoral einbezogen und als Nutzenmaximierung des Wohls aller behauptet, so könnte man zu der Schlussfolgerung gelangen, dass pädagogische Aufträge immer dann anzustreben sind, wenn der gesellschaftliche Nutzen größer als der gesellschaftliche Schaden ist. Überwiegt die gesellschaftliche Nutzenseite, so gilt nach utilitaristischer Überzeugung die Bildungsmaßnahme als moralisch gut. Dem vorangehen muss jedoch die utilitaristische Bestimmung des Wohls.

Die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit steht dazu nicht grundsätzlich im Widerspruch. Die Gesellschaft muss ein Interesse an der Weiterentwicklung von individuellen Persönlichkeiten haben. Werden nun die Bildungsinteressen und –wünsche einzelner gleichgestellter Individuen unter dem Blickwinkel eines gesamtgesellschaftlichen Wohls einander gegenübergestellt, so wäre die utilitaristische Argumentation mit dem tatsächlichen Bildungsauftrag „Persönlichkeitsentwicklung“ sicher vereinbar, wenn sich der Auftrag von Bildung ausschließlich auf einer mikrosozialen Ebene befindet und nicht den Anspruch von gesamtgesellschaftlicher Entwicklung umfasst. Dieses Vorgehen würde jedoch bestimmte gesellschaftliche Randgruppen, die bei der Gegenüberstellung keinen Nutzen, sondern einen „Schaden“ zu verzeichnen hätten, benachteiligen und eine „*Wohlstands- bzw. Bildungselite*“ erzeugen. Eine nutzenmaximierende Entscheidung für oder gegen die persönliche Entwicklung von Mitgliedern einer Gesellschaft ist daher nur auf Makroebene möglich. Im individuellen Bereich fällt die Entscheidung sehr schwer, welche Interessen und Wünsche am ehesten zur Maximierung des Wohls beitragen werden. Von daher ist eine generalisierbare Anwendung von utilitaristischen Prinzipien im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung nicht haltbar.

¹⁹⁷ Vgl. Kymlicka, W. (1990), S. 12

2.8.6 Rawls Gerechtigkeits-Paradigma

Dieses Konzept behauptet, dass bei jedweder Nutzenbetrachtung im Vorfeld eine Theorie der fairen Verteilung zur Geltung kommen muss. Es wird hier gegen das utilitaristische Prinzip des massenhaften und größtmöglichen Glücks argumentiert. Im Gegensatz dazu geht das Paradigma davon aus, dass die utilitaristische Forderung starke und dennoch wenig verbreitete Neigungen als gegeben hinnimmt, die jedoch dem Grundprinzip von Gerechtigkeit zuwiderlaufen. Kerngedanke des Paradigma ist das Streben nach einer *allgemeingültigen Fairness*, die kontroverse Positionen innerhalb der Ethik vermeidet. Demnach wäre eine Gesellschaft dann rechtmäßig, wenn sie öffentliche und grundlegende Axiome des gerechten Handelns berücksichtigt.¹⁹⁸

Somit könnte individueller *Egoismus* aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit ausgeschlossen werden. Das Gerechtigkeitsprinzip mündet schließlich darin, dass „(...) alle sozialen Primärgüter wie Freiheit, Chancen, Einkommen, Vermögen und die Grundlagen der Selbstachtung“¹⁹⁹ gesellschaftlich gleich zu verteilen sind. Wichtig ist vor allem, dass „(...) alle Menschen gleich behandelt werden, aber nicht dadurch, dass alle Ungleichheiten beseitigt werden, sondern nur jene, die jemanden benachteiligen.“²⁰⁰

Legt man diese Theorie zugrunde, ist die ungerechte Verteilung eines Gutes auf individueller Ebene (z.B. Geld) durchaus hinzunehmen, wenn diese Benachteiligung an anderer Stelle mit den Interessen des Benachteiligten korrespondiert. Voraussetzung dafür ist jedoch zu jeder Zeit die Berücksichtigung des so genannten *lexikalischen Vorrangs*. Der lexikalische Vorrang stellt eine Art Hierarchie zwischen den Primärgütern dar. Die Interessen aller Gesellschaftsmitglieder sind Kernelemente bei der Beurteilung der Gerechtigkeit und beziehen sich auf diese aufgeführten Primärgüter. Dem Ansatz des Paradigma folgend, kann dann eine Umverteilung in Form von substituierbaren Primärgütern grundsätzlich zulässig sein, wenn jedes Mitglied der Gesellschaft das gleiche Recht auf Zugang zum Primärgut hat und die in einer Gesellschaft am „(...) wenigsten Begünstigten den größtmöglichen Vorteil zu erwarten haben.“²⁰¹ Entsteht im Rahmen der gesamtgesellschaftlichen Verteilung von Primärgütern der Zustand, dass bei einer Person die Primärgüteraufteilung diesen zwei Grundsätzen widerspricht, würde Gerechtigkeit nicht gegeben sein.

2.8.7 Ethik bei gesellschaftlichen Bildungsprozessen

Um ein ethisches Verständnis von gesellschaftlichen Bildungsprozessen zu entwickeln, muss zunächst die Frage gestellt werden, wozu die Bildung innerhalb und außerhalb der Gesellschaft letztendlich dient. Die Bildung ist primär auf *Qualifizierung* und *persönliche Entwicklung* ausgerichtet. Dabei können Ausprägung und Form von Qualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung durchaus unterschiedlich sein. Daher existieren viele, je nach Lernziel anders gewichtete Präferenzen von pädagogischen Methoden zur *Wissensvermittlung*, so dass die Definition einer allgemein verpflichtenden Ethik für Bildungsprozesse ein schwieriges Unterfangen ist.

¹⁹⁸ Vgl. Söllner, F. (2001), S. 154

¹⁹⁹ Vgl. Kymlicka, W. (1990), S. 26ff

²⁰⁰ Vgl. Ebd., S. 32f

²⁰¹ Vgl. Ebd., S. 35ff

Aufgrund der Tatsache, dass eine Vielzahl an Qualifizierungsfeldern in Deutschland existiert, die sowohl von Schülern und Studenten als auch von Berufstätigen nachgefragt werden, sollte sich die ethische Reflexion nicht nur auf pädagogische Methoden, sondern auf den *Zugang zu Wissen*, auf die *Parzellierung* von Qualifizierung konzentrieren. Von ethischer Relevanz ist daher die gerechte Verteilung von Bildungschancen bei den Nachfragern. Zusätzlich muss sich die ethische Problematisierung von Qualifizierung auch mit dem gesellschaftlichen Status von *Bildung* auseinandersetzen.

Prinzipiell scheinen die Ausführungen über Gerechtigkeitsgrundsätze durchaus mit einem ethischen Bildungs-Verständnis verträglich zu sein. Um Verständnis für die Gerechtigkeitsstruktur einer Gesellschaft zu entwickeln, muss definiert werden und also definierbar sein, ob Chancengleichheit per se als gesellschaftliche Realität festgestellt werden kann. KYMLICKA²⁰² hält hierzu fest, dass das Ideal von *Chancengleichheit* in vielen Gesellschaften als Fairness übersetzt wird. Die Fairness wird darin gesehen, dass es in der Hand der selbstbestimmten Gesellschaftsmitglieder liegt, durch eigene Leistung, Engagement und vor allem durch freie Entscheidungen ein angestrebtes Ziel zu erreichen. In chancengleichen Gesellschaften und mit der Aussicht, durch persönliche Leistungen ein ganz bestimmtes Ziel überhaupt erreichen zu können, sind allerdings Ungleichheiten gerecht, „(...) weil sie verdienstermaßen denen zufließen“²⁰³, die sich hierfür gebührend eingesetzt haben und also Ergebnis eines selbsttätigen Arbeitsprozesses sind. Bei der Beurteilung von gesellschaftlicher Chancengleichheit müssen auch die gesellschaftlichen Strukturen im 21. Jahrhundert einbezogen werden. Im Zeitalter von kapitalistisch orientierten Gesellschaftsmodellen, gesteuert durch Angebot und Nachfrage sowie die Macht des Kapitals, existiert ganz offensichtlich keine gerechte Verteilung von Primärgütern (z.B. Nord-Süd-Gefälle, die Diskrepanz zwischen arm und reich, etc.). Eine gerechte Verteilung wäre nur in einer autarken Gesellschaft ohne historisch gewachsene Besitzstände möglich. Das Gut „Bildung“ kommt in Gesellschaften des genannten Entwicklungsgrades nur dem Mitglied zugute, welches die Bildungs-(dienst-)leistung auch bezahlen kann.²⁰⁴ Doch wie verhält sich gerade hier der Zugang zur Bildung, wenn kein vorhandenes Primärgut im Gegenzug substituiert werden kann? Oftmals ist allein ein gesellschaftlicher Zufall im Falle einer Geburt im „gut situierten“ bzw. „sozial-schwachen“ Milieu ausschlaggebender Grund dafür, welche Chancen (Bildungsmöglichkeiten) einem Gesellschaftsmitglied überhaupt angeboten werden. Aus „(...) moralischen Gesichtspunkten erscheint diese gesellschaftliche Gegebenheit rein willkürlich und somit nicht gerecht.“²⁰⁵ Eine allgemeingültige Fairness ist aufgrund von sozialen Herkunft in modernen Gesellschaften daher nicht gegeben.

Unumstritten wird das Handeln von Personen in kapitalistisch geprägten Kulturen maßgeblich vom Handeln selbstbestimmter Menschen beeinflusst, doch gerade in diesen sozialen Strukturen sind nachweislich die Primärgüter nicht gleich verteilt. Die Existenz von strukturellen Voraussetzungen, Zugänge zu bestimmten Privilegien (Bildung), letztendlich der „Besitz“ von Primärgütern ist das Zünglein an der Waage. Kritiker behaupten, dass die Theorie einer generellen Gerechtigkeit in jedwede Richtungen argumentiert werden kann und dass sie die jüngeren Entwicklungen der modernen Gesellschaften nicht berücksichtigt. Die Gretchenfrage, ob das Gerechtigkeitsprinzip in kapitalistischen Gesellschaftssystemen das Phänomen des allgemeinen und individuellen Egoismus tatsächlich ausräumt, ist nicht abschließend zu beantworten.

Meint man die ethische Dimension von gesellschaftlichen Bildungsprozessen, dann sollten verpflichtende Grundsätze gelten, die jedem Mitglied in einer Gesellschaft die Bildung

²⁰² Vgl. Ebd., S. 35

²⁰³ Vgl. Ebd., S. 46ff

²⁰⁴ Anm. d. Verf.: Hierbei kann die Bezahlung von Bildung die unterschiedlichen Facetten mit Blick auf monetäre, zeitliche oder auch ressourcenallokative Dimensionen annehmen.

²⁰⁵ Vgl. Kymlicka, W. (1990), S. 46

gleichermaßen zugänglich machen und unabhängig vom Besitz von Primärgütern wirksam sind. Aus ethischen Gesichtspunkten muss es prinzipiell der Anspruch einer gerechten und demokratischen Gesellschaft sein, Bildung allen gesellschaftlichen Zielgruppen in gleichem Maße zugänglich zu machen. Hierbei darf ethisch reflektierte Bildungspolitik nicht dadurch bestimmt sein, dass durch „ungerechte“ Primärgüterverteilung eine bestimmte Menschengruppe auf Bildung verzichten muss. Diesem demokratischen Anspruch stehen in Deutschland die tatsächlichen Bildungszugänge stark entgegen, da trotz des gesetzlich verankerten Rechtes auf Bildung sowie der diesbezüglichen Chancengleichheit eine massive Lücke zwischen manifestierten Begehren und gesellschaftlicher Realität klafft. Anspruch der Bildungsinstitutionen in einer Gesellschaft sollte es immer sein, das *Gut* Bildung gerecht auf die Gesamtheit aller Gesellschaftsmitglieder zu verteilen. Hierbei könnte man dem Ansatz folgen, indem das Paradigma der „Gerechtigkeit“ als ein verpflichtender Grundsatz ausgewiesen wird. Dieses Vorgehen würde dann das theoretische Konstrukt der Gesellschaftsrealität (siehe Grundgesetz Artikel 7 bzw. Kapitel 2) überwinden und in ein tatsächliches Abbild sozialer Fakten überführen. Bezogen auf eine gerechte Verteilung von Bildung kann der Fortschritt dann auf individueller sowie gesellschaftlicher Ebene erreicht werden.

2.9 Der Zusammenhang zwischen gesellschaftlichem Wachstum und Bildung

Der maßgebliche Indikator für die Produktivität einer Gesellschaft ist das *Bruttosozialprodukt*.²⁰⁶ An dieser ökonomischen Variable lässt sich der genaue „(...) Produktions- und Dienstleistungsertrag und folglich das Wachstum der Wirtschaft“²⁰⁷ erkennen und ableiten. Eine Erhöhung des Bruttosozialproduktes kann durch „(...) vermehrten qualitativen und quantitativen Einsatz von Arbeitskräften“²⁰⁸ oder durch erhöhte Kapitalkaufwendungen erzielt werden. Daher sind die Ursachen und Bedingungen des wirtschaftlichen Wachstums sowie die Möglichkeiten ihrer Beeinflussung, also des Bruttosozialproduktes, für das Gesamtsystem einer Gesellschaft von existentieller Bedeutung. Der Urvater dieser Analyse ist, wie bereits genannt, Adam SMITH.²⁰⁹ Er setzte erstmals Wirtschaftswachstum und die beeinflussenden Faktoren zueinander in Beziehung. Die neueren Erkenntnisse der Wirtschaftswissenschaft kristallisierten die Paradigmen 1. *Kapitalbildung*, 2. *technischer Fortschritt* und 3. *Bevölkerungsvermehrung* als die drei entscheidenden Determinanten des *ökonomischen Wachstums* heraus.

$$\text{Gesamtproduktivität} = \frac{\text{Leistungsergebnis}}{\text{Leistungseinsatz}} = \frac{\text{(hergestellte Fabrikate)}}{\text{Gesamter Einsatz an Produktionsfaktoren}}$$

Abbildung 7: Formel zur Berechnung der Produktivität (allgemein) in Anlehnung an Hopfenbeck (2000)

$$WS = f(n \times WK + m \times WTF + o \times WB)$$

WS – Wachstumsrate des BSP
 WK – Wachstumsrate Kapitalbildung
 WTF – Wachstumsrate Technologie & Fortschritt
 WB – Wachstumsrate Bevölkerungsentwicklung

Abbildung 8: Formel zur Darstellung der Determinanten wirtschaftlichen Wachstums in Anlehnung an Roevenich (1966)

Unter Berücksichtigung älterer Arbeiten zu diesem Thema liegt die Schlussfolgerung auf der Hand, dass aus „(...) wachsenden Ausgaben für Bildung und Gesundheit eine wachsende durchschnittliche Produktivkraft der Bevölkerung resultiert.“²¹⁰ Demzufolge würde die Höhe

²⁰⁶ Anm. d. Verf.: Als Abkürzung für das Bruttosozialprodukt steht die Bezeichnung BSP. Als Bruttosozialprodukt wird im Allgemeinen die Summe aller innerhalb einer Rechnungsperiode (i.d.R. eines Kalenderjahres) von Inländern erzeugten Produkte und Dienstleistungen angesehen. Bei der OECD wird auf das abweichende Konzept des BIP – Bruttoinlandsprodukt zurückgegriffen.

²⁰⁷ Vgl. Roevenich, W. (1966), S. 20

²⁰⁸ Vgl. Ebd., S. 20

²⁰⁹ Anm. d. Verf.: Auf SMITH geht die Kausalkette wirtschaftlichen Wachstums zurück: Marktausdehnung – Investition – Bevölkerungsvermehrung – vermehrte Arbeitsteilung – Produktivitätssteigerung – und erneute Marktausdehnung. Vgl. Smith, A. (1776), S. 10ff sowie Roevenich, W. (1966), S. 20

²¹⁰ Vgl. Roevenich, W. (1966), S. 26

der von einer Gesellschaft aufgewendeten Bildungsausgaben die Größe des BSP maßgeblich beeinflussen.²¹¹ Eine Investition in Bildung würde sich nach dieser linearen Funktionsbeziehung immer positiv auf die Wachstumsrate des technologischen Fortschritts und schlussendlich auf das BSP bzw. BIP auswirken.

Dieser Auffassung stehen vor allem die neueren Erkenntnisse der Bildungsplanung gegenüber. In einschlägigen Untersuchungen wird beispielsweise sehr deutlich gezeigt, dass bestimmte Inputfaktoren im Bildungssystem existieren, die scheinbar einen geringen bis überhaupt keinen Einfluss auf den Bildungsoutput ausüben. Andere Faktoren, wie z.B. die Berufserfahrung der Lehrer,²¹² hingegen sind von stärkerer Bedeutung auf den Bildungsoutput und somit den Leistungsstand der Schüler. Nimmt man das gewachsene Ausgabenvolumen für das Bildungswesen in den Industrieländern und die positiv lineare Wechselbeziehung zwischen Wirtschaftswachstum und technologischen Fortschritt zusammen, hätten sich alle Gesellschaften mit hohem Bildungsaufwand über enorme Wachstumsraten beim BSP bzw. BIP freuen können. Die Analyse der volkswirtschaftlichen Entwicklungen zeigt aber sehr deutlich, dass hohe Bildungsinvestitionen nicht zwangsläufig technischen Fortschritt und dadurch positives Wirtschaftswachstum induzieren. Vielmehr müssen die einzelnen Faktoren mit gesellschaftlicher Wachstumsfunktion isoliert betrachtet werden. Will man gesellschaftliches Wachstum mit Hilfe der linearen Wachstumsfunktion erklären, muss man sich mit der Tatsache auseinandersetzen, dass sämtliche Determinanten sehr komplex sind, und dass zwischen ihnen eine funktionale Hierarchie existiert.²¹³ Diese Hierarchie und die Möglichkeit ihrer Analyse wird in den folgenden Kapiteln von größter Wichtigkeit sein.

²¹¹ Anm. d. Verf.: Die Produktivität (allgemein) stellt sich durch die Beziehung zwischen Ausbringungsmenge (Output) und Faktoreinsatzmenge (Input) dar.

²¹² Vgl. Gundlach, E. und Wößmann, L. (2000), S. 34

²¹³ Vgl. Ebd., S. 50

2.10 Die Betriebliche Weiterbildung

2.10.1 Einordnung der betrieblichen Weiterbildung

SCHIENER²¹⁴ unterstreicht in seinen Ausführungen die strategische Bedeutung der Qualifikation von Mitarbeitern, die bereits einen berufsqualifizierenden Abschluss erworben haben. Die betriebliche Bildung wird bei dem genannten Autor, wie auch bei MANKIW²¹⁵, als wichtigste und zugleich knappe Ressource dargestellt. Nach Ansicht von COENENBERG und SALFELD²¹⁶ zeigt sich bei der betrieblichen Weiterbildung die Tendenz immer deutlicher, nicht nur explizites, sondern speziell implizites Wissen zu vermitteln und zu entwickeln. Die Mitarbeiter sollen mit Hilfe der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen²¹⁷ in die Lage versetzt werden, das Erlernte praxis- und entscheidungsrelevant umzusetzen und zu elaborieren²¹⁸. In diesem Zusammenhang ist der Nachweis von Bildungszertifikaten²¹⁹ gesellschaftlich hoch anerkannt und fördert die Bereitschaft zur Investition in das Humankapital. Diese Bildungsnachweise, so hat SCHIENER²²⁰ gezeigt, sind ein entscheidender Faktor bei der beruflichen Entwicklung, bei hierarchischer Gruppierung und bei der Verantwortungsübernahme. Die Vergabe von Bildungszertifikaten impliziert aber auch die Darstellung einer vom Bildungsanbieter beanspruchten Qualität. Doch letztendlich ist es für den Bildungsnachfrager relativ schwierig, zwischen der Vielzahl und Vielfältigkeit der Qualitätszertifizierungen betrieblicher Weiterbildung zu unterscheiden. Meist können Unternehmen oder Individuen bei der betrieblichen Weiterbildung auf ein ausgeprägtes und umfassendes Spektrum an Weiterbildungsanbietern zurückgreifen. Denn sicher ist – und hierin stimmen viele wissenschaftliche Artikel überein – qualifiziertes, motiviertes und produktives Personal ist bei der Aufrechterhaltung der unternehmerischen Aktivität sowie bei der Steigerung des Unternehmenswertes unverzichtbar. Es existieren zahlreiche Definitionen zur betrieblichen Weiterbildung und deren Zielstellungen. Den Gesamtumfang eines betrieblichen Weiterbildungsprozesses stellt HACKER²²¹ in einer funktionszyklischen Struktur dar. Darin realisiert sich die Weiterbildung durch die Festlegung von Ausgangs- und Zielbedingung, Planung, Durchführung sowie Kontrolle und Bewertung.

²¹⁴ Vgl. Schiener, J. (2005), S. 14f

²¹⁵ Vgl. Mankiw, G., S. 3f

²¹⁶ Vgl. Coenenberg, A.G. und Salfeld, R. (2003), S. 19, 78 und 140f

²¹⁷ Vgl. Arnold, R. und Krämer-Stürzl, A. (1995), S. 17f

²¹⁸ Anm. d. Verf.: Unter Elaboration wird in diesem Zusammenhang vor allem die Verknüpfung mit vorhandenen arbeitsrelevanten Kenntnissen - Vorkenntnissen - verstanden. Vgl. weiterführend auch Strittmatter, P. und Niegemann, H. (2000), S. 105

²¹⁹ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006), S. 249

²²⁰ Vgl. Schiener, J. (2005), S. 15ff

²²¹ Vgl. Hacker, W. (1986), S. 140f



Abbildung 9: Funktionszyklus der betrieblichen Weiterbildung in Anlehnung an Hacker (1986)

Folgt man diesem funktionszyklischen Verständnis, dann umfasst ein betrieblicher Weiterbildungsprozess vielfache Zwischenschritte. Vereint werden sie durch die übergeordnete Zielstellung, die *Kompetenzerhöhung*, die Beseitigung eines *Bildungsdefizits* oder den Ausbau eines *Qualifizierungspotenzials* beim Mitarbeiter zu erzeugen. In der Definition des Bundesministeriums für Forschung und Bildung (BMFB) gehört zur betrieblichen Weiterbildung der Besuch erwerbstätiger Personen an Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen, wie z.B. die Teilnahme an Vortragsreihen, Wochenendkursen, Techniker- und Meisterschulen, Lehrgängen oder Seminaren. Örtlich schränkt das BMFB die Weiterbildungsdurchführung nicht ein, d.h. die entsprechenden Veranstaltungen können zum einen direkt am Arbeitsplatz, aber auch davon losgelöst, beispielsweise in externen Fortbildungsstätten, durchgeführt werden. Notwendige Bedingung für die Definition einer Bildungsmaßnahme als Weiterbildung ist die im Vorfeld von den Beteiligten abgelegte berufsbefähigende Qualifizierung (z.B. abgeschlossene Berufsausbildung) oder eine „(...) angemessene Berufserfahrung“. Zum Bereich der betrieblichen Weiterbildung sind weiterhin alle Maßnahmen zu zählen, die berufliche Kenntnisse und Fähigkeiten erhalten, diese erweitern, den technischen Entwicklungen anpassen oder den beruflichen Aufstieg ermöglichen.

Die Teilnahmequote an Maßnahmen zur betrieblichen Weiterbildung hat sich in Anlehnung an die Grund- und Strukturdaten des Jahres 2005 im Zeitreihenverlauf zwischen den Jahren 1979 und 2003 knapp verdoppelt. Bei genauer Betrachtung der Kurs- und Teilnehmerzahlen an Volkshochschulen ist ebenfalls eine stetige Aufwärtsbewegung zu verzeichnen. So stieg z.B. die Anzahl der angebotenen Kurse an Volkshochschulen von 1991 bis 2003 um mehr als 24 Prozent. Die Ausgangsbedingungen zur Durchführung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen können also offenbar vielfältiger Natur sein. Gemein ist allen Weiterbildungsmaßnahmen die grundlegende *Kompetenzerhöhung*. Das heißt konkret, dass vor allem das Kompetenzkonzept für die betriebliche Weiterbildung und somit auch für die *Personalentwicklung* eine besondere Bedeutung hat. „(...) Psychologische Testverfahren und andere Erfassungsinstrumente können im Weiterbildungsbereich sehr große, in manchen Fällen sogar unverzichtbare Hilfe sein. Sie dienen nicht zuletzt der eindeutigen Feststellung des individuellen Weiterbildungsbedarfs, der Potenzialerkennung und zugleich der Beurteilung von Qualifizierungsgrenzen (z.B. durch Analyse der Intelligenz-, Motivations-, und Persönlichkeitsstrukturen).

Wie in den bisherigen Ausführungen dargestellt, kommt der Produktivität, also Kompetenzausübung des Mitarbeiters, eine Schlüsselrolle zu. Wird diese Tatsache auf die

betriebliche Weiterbildung übertragen, dann müsste die Produktivität von Mitarbeitern im Sinne ihrer Kompetenzausübung steigen, je mehr Finanzmittel für deren Qualifizierung freigesetzt werden (vgl. hierzu Abbildung 7 als Erklärungsrahmen). So ist es nur allzu plausibel, wenn Unternehmen in die Wechselseitigkeit von Kapital und Kompetenz investieren. Diese Sichtweise entspricht dem Konzept der personalen Systemtheorie. Somit würde die Veränderung und Modellierung des unternehmerischen Systems, z.B. die ausbringbare Produktivität, mit einem doch recht simplen Kausalzusammenhang einhergehen. Nach kognitiver, emotionaler oder verhaltensbasierter Beeinflussung würde das Ergebnis zu jeder Zeit feststellbar sein und im idealen Fall für das Unternehmen die anvisierte Produktivitätserhöhung zur Folge haben. Sofern dieses Verständnis bei der Planung betrieblicher Weiterbildung Berücksichtigung findet, sind unterschiedliche Methoden zur Erfolgsplanung und Erfolgskontrolle einsetzbar. Durch Rückgriff auf die Gewinnschwellen- oder Break-even-Analyse könnte das Unternehmen alle denkbaren Einflussfaktoren im Hinblick auf erzielbare Erträge und Kosten eindeutig bestimmen. Die Ergebnisse der OECD des Jahres 2000 zeigen, dass mit erhöhtem Ressourceninput nicht zwingend ein gesteigerter Ressourcenoutput einhergeht.²²² Diese Ergebnisse gelten zumindest für den Bereich der Schulbildung. Nun sind die generierten Daten über das Schulsystem nicht 1:1 auf die betriebliche Weiterbildung übertragbar. Für eine solche Übertragung wären empirische Langzeituntersuchungen notwendig.²²³

Tab. 1: Auszug über die existierenden Definitionen im Bezug auf betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung

Autoren	Aus zug über existierende Definitionen zur betrieblichen Weiterbildung & Personalentwicklung
Meier & Schiener	Qualifikation hat strategische Bedeutung
Mankiw	Qualifikation ist die wichtigste Ressource
Bell	in postmodernen Gesellschaften ist theoretisches Wissen & damit betriebliche Bildung notwendig
Schneider	Investition in Wissen & Qualifizierung stellt wichtigste Komponente für Unternehmenserfolg dar
Berthel & Touet	Mitarbeiter proaktiv mit neuen & zukünftigen Wissen im Optimalfall selbstorganisiert zu versorgen
Bourdieu	Investition in Humankapital gesellschaftlich hoch anerkannt
Stadlbauer	betriebliche Weiterbildung ist Qualifizierung von Personen mit direktem Arbeitsverhältnis
Heid	Investitionen in betriebliche Weiterbildung und in diesem Zusammenhang Mitarbeiterqualifikationen tragen dazu bei, die Produktivität eines Systems zu steigern
Gruber	betriebliche Weiterbildung umfasst alle Qualifizierungen, die direkt am Arbeitsplatz oder in Zusammenarbeit mit Weiterbildungsdienstleistern durchgeführt werden
Dietrich	betriebliche Weiterbildung beinhaltet alle Bildungsmaßnahmen, die der Vertiefung, Ergänzung oder Erweiterung bisheriger beruflicher Qualifikation dienen
Hacker/ von Rosenstiel	betriebliche Weiterbildung ist durch eine funktionszyklische Struktur gekennzeichnet
BMFB	betriebliche Weiterbildung ist der Besuch erwerbstätiger Personen an Fort- und Umschulungsmaßnahmen
Titze	betriebliche Weiterbildung streckt sich auf offene & spezifische Maßnahmen der Qualifizierung aus
Kühn, Pleuger & Willke	Qualifizierung, Wissens- und Erfahrungsaustausch sind die wichtigsten Variablen für unternehmerischen Wettbewerbsvorteil
Harteis, Bauer & Coester	Personalentwicklung beinhaltet die effektive Ausgestaltung betrieblicher Arbeitsorganisation sowie Entwicklung & Förderung individueller Kompetenzen
Friedrichs	Personalentwicklung ist wichtig für Gewinnung, Förderung und Erhaltung der Mitarbeiterpotenziale
Mentzel	Personalentwicklung beinhaltet das Erkennen & Entwickeln der Fähigkeiten & Neigungen der Mitarbeiter und das diesbezügliche Abgleichen mit den Erfordernissen der Arbeitsplätze
Kreutle	Personalentwicklung umfasst alle Maßnahmen zur Entwicklung & Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter eines Unternehmens

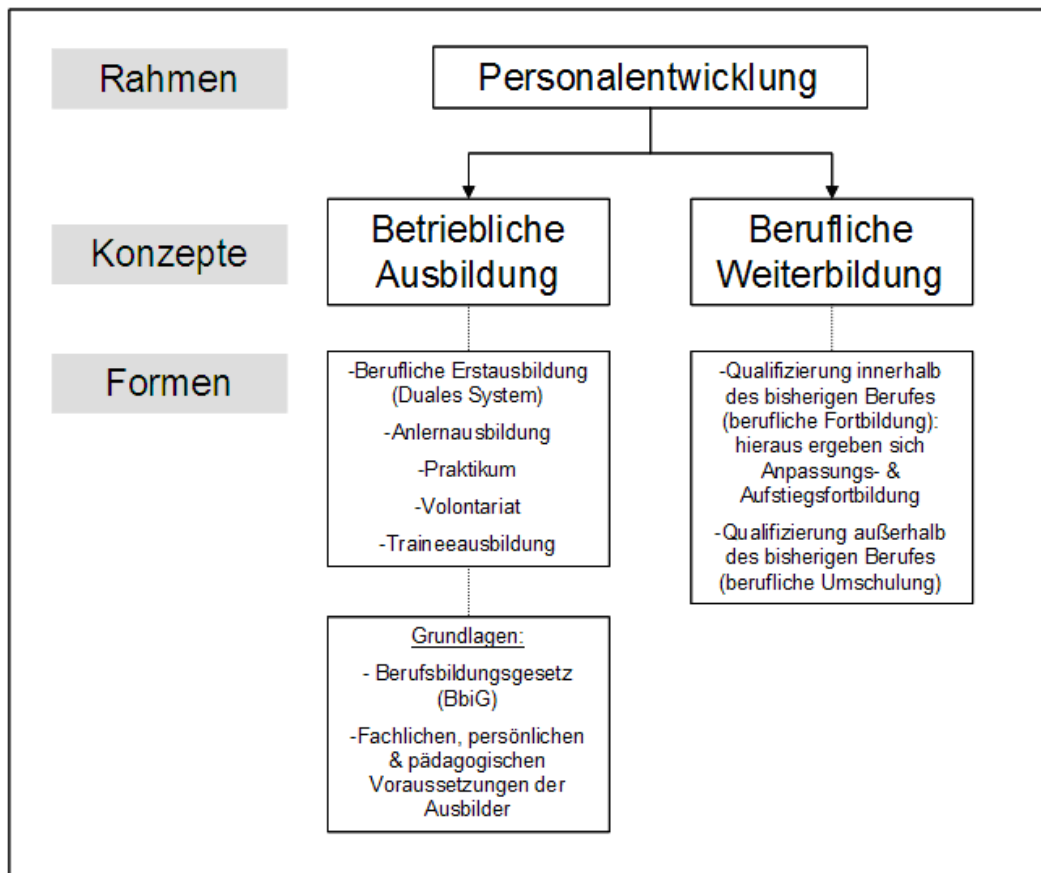
²²² Vgl. OECD – First Results from PISA (2000), S. 90-93

²²³ Anm. d. Verf.: Festzustellen ist, dass die Korrelationen zwischen Aufwand und Ertrag betrieblicher Bildungsmaßnahmen, konkrete Bildungsindikatoren (z.B. die Untersuchung von Bildungsverläufen) wie auch der Zusammenhang von Schulbildung und beruflichem Werdegang bislang nur unzureichend erforscht wurden.

In der Literatur herrscht Verwirrung über die definitorische Abgrenzung von *betrieblicher Weiterbildung* und *Personalentwicklung*, beziehen diese sich doch häufig auf gleiche Zielstellungen. Daher ist eine begründbare Abgrenzung der Termini „*Betriebliche Weiterbildung*“ und „*Personalentwicklung*“ nach Sichtung der vorhandenen Quellen außerordentlich schwierig, da die Literaturquellen mehrheitlich die gleiche Zielstellung ausweisen, nämlich, die Mitarbeiter in die Lage zu versetzen, permanent ändernden Ansprüchen in der Arbeitsumwelt zu genügen und diese erfolgreich zu bewältigen. Zusammengefasst hinterlassen die überprüften Quellen eine Masse an Definitionen, welche die gesamten Definitionsversuche beider Paradigmen suspekt erscheinen lassen, da sie häufig nicht substantiell genug sind und ebenso argumentativ nicht eindeutig gegeneinander abgegrenzt werden können. Wie bereits dargestellt, wird eine Beurteilung betrieblicher Bildungsmaßnahmen erst dann möglich, wenn deren Zielstellungen nachvollziehbar sind. In Anlehnung an die Schlussfolgerungen aus Kapitel 2.1 kann die Effektivität einer Maßnahme nur dann überprüft werden, wenn das Wesentliche vom Unwesentlichen getrennt wurde. Bei KREUTLE und KUCH²²⁴ gilt Personalentwicklung als übergeordnetes Konzept, in dem die betriebliche Ausbildung und die berufliche Weiterbildung enthalten sind.²²⁵ Im Rahmen der beruflichen Weiterbildung wird hier zwischen zwei Weiterbildungsarten unterschieden. Dazu gehören Weiterbildungsmaßnahmen zur *Anpassungsfortbildung*, die der Angleichung der Mitarbeiteranforderung an spezielle Anforderungsänderungen der Tätigkeit Rechnung tragen. Auf diesem Gebiet soll vorhandenes Wissen der Mitarbeiter sowohl erhalten als auch an die erforderliche Kompetenz zukünftiger Tätigkeitserfordernisse ausgerichtet werden. Der Anpassungsbedarf bestimmt hierbei, in welchem Maße die Mitarbeiter weitergebildet werden müssen, um den veränderten Arbeitsbedingungen zu entsprechen. Darüber hinaus wird die *Aufstiegsfortbildung* unterschieden. Damit sollen Mitarbeiter in die Lage versetzt werden, komplexe(re) und anspruchsvollere Tätigkeiten auszuüben. Diese Komplexitätserhöhung ist meist mit einer Ausweitung der Aufgaben bzw. mit hierarchischem Aufstieg verbunden.

²²⁴ Vgl. Kreutle und Kuch in Anlehnung an Becker, M. (2002), S. 123

²²⁵ Vgl. Becker, M. (2002), S. 123

Abbildung 10: Einordnung der Personalentwicklung in Anlehnung an Kreutle und Kuch (2002)²²⁶

WITTPOTH²²⁷ repräsentiert ein anderes Verständnis beruflicher Weiterbildung. Er differenziert zwischen Bildungsmaßnahmen innerhalb und außerhalb des betreffenden Unternehmens sowie die Institutionen, die „(...) auf Veranlassung von Betrieben“²²⁸ in den Weiterbildungsprozess integriert sind.

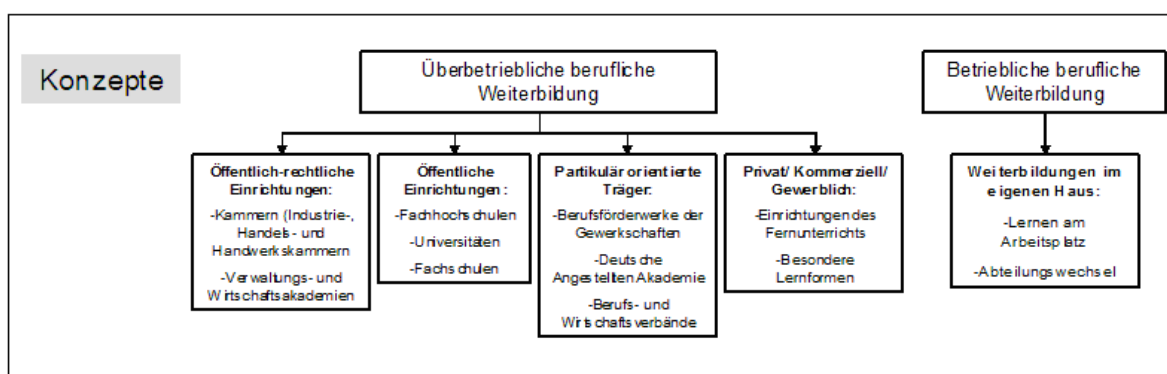


Abbildung 11: Einordnung der beruflichen Weiterbildung in Anlehnung an WITTPOTH (2006)

²²⁶ Vgl. Kreutle und Kuch in Anlehnung an Becker, M. (2002), S. 122f

²²⁷ Vgl. Wittpoth, J. (2006), S. 127

²²⁸ Vgl. Ebd.: (2006), S. 127f

2.10.2 Formen der betrieblichen Weiterbildung in der Praxis

Nachfolgend soll auf die Formen bzw. Anlässe betrieblicher Weiterbildung eingegangen werden, die in den einschlägigen Artikeln überschneidenden Charakter aufweisen und sich darüber hinaus im unternehmerischen Praxisfeld etabliert haben.²²⁹

Grundsätzlich werden in der Organisationspraxis insgesamt sechs Aktionsfelder von betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten unterschieden. Der maßgebliche Unterschied zwischen diesen sechs Aktionsfeldern ist „(...) jeweils die Frage, in welchem Verhältnis die einzelne Weiterbildungsaktivität zum konkreten Arbeitsplatz steht.“²³⁰

In die erste Kategorie betrieblicher Weiterbildungsaktivität fallen alle Aktivitäten, die eignungsdiagnostischen Charakter haben („Select-to-the-job“). Diese Einteilung ist für den Bereich der betrieblichen Weiterbildungen immer dann von Relevanz, „(...) wenn es um die Auswahl interner Bewerber für (in der Regel) Aufstiegspositionen geht.“²³¹ Aus den identifizierten Resultaten dieser Eignungsdiagnostik werden dann Entscheidungen darüber getroffen, welche Weiterbildungsmaßnahmen eingeleitet werden.

Ein weiterer Bereich ist die Weiterbildungsform „Into-the-job“. Dieser Bereich richtet sich insbesondere auf die Hinführung von Mitarbeitern zu einer neuen Tätigkeit. Inhaltlicher Bestandteil sind hier beispielsweise Einführungsseminare für neue Mitarbeiter oder Trainee- und Praktikantenprogramme.

Die wohl älteste Kategorie umfasst sämtliche Weiterbildungsaktivitäten, die mit dem Lernen am direkten Arbeitsplatz in Verbindung stehen („On-the-job“). Insgesamt kann dieser Bereich vielfältige Formen des Lernens beinhalten. Neben der konkreten Unterweisung existieren in der Literatur vielseitige Unterformen, wie z.B. Job-Rotation, Projektarbeit, Vertretungsaufgaben (Stellvertreterregelungen, Urlaubs- und Krankheitsvertretungen), Job-Enlargement, Job-Enrichment oder spezielle Job-Laufbahnen (along-the-Job).

Das Segment „Off-the-job“ bezieht sich auf alle externen und internen Weiterbildungsmaßnahmen, die losgelöst vom Arbeitsplatz und außerhalb der Arbeitszeit stattfinden. Gemeint sind hier vor allem Seminare, Kurse, Workshops sowie Selbst- oder Fernstudien.

Die Form der Weiterbildung „Near-the-job“ bezieht sich auf die Bildungsmaßnahmen, die eine enge Anbindung an den konkreten Arbeitsplatz aufweisen. Beispiele hierfür sind u.a. arbeitsplatznahe Trainings, wie Qualitätszirkel oder Arbeitsgruppen.

Die letzte Form von betrieblicher Weiterbildungsaktivität („Out-off-the-job“) bezieht sich auf alle Bildungsmaßnahmen, die auf den Ruhestand vorbereiten. Ein Beispiel hierfür wären u.a. Outplacementmaßnahmen.

²²⁹ Anm. d. Verf.: Ein guter Überblick ist in Becker, M. (2002), S. 383ff zu finden.

²³⁰ Vgl. Wittpoth, J. (2006), S. 129

²³¹ Vgl. Ebd., S. 129

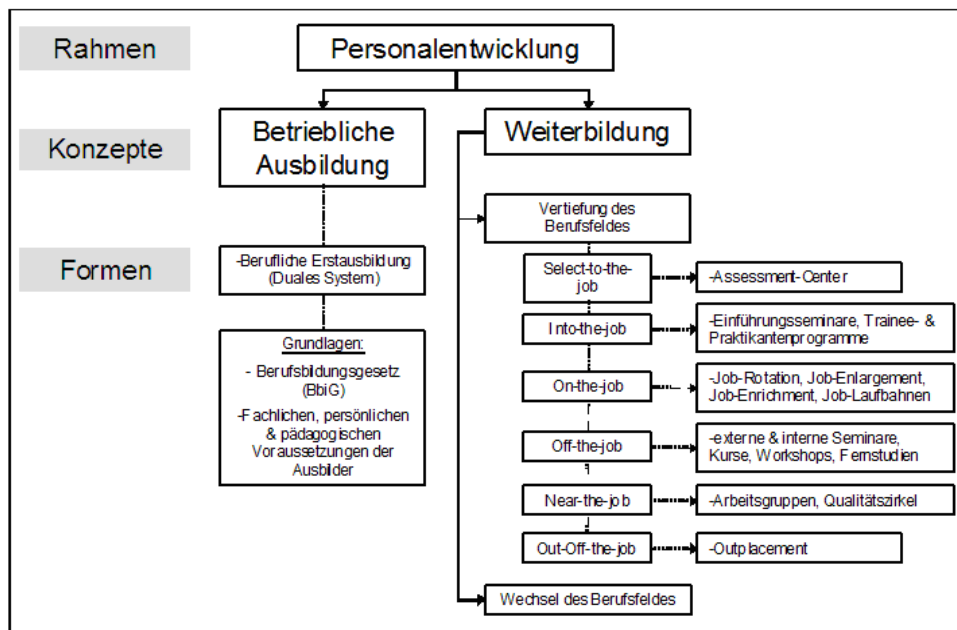


Abbildung 12: Erweiterte Einordnung beruflicher Weiterbildung in Anlehnung an Kreutle und Kuch (2002) in Verbindung mit Aktionsfeldern der Praxis

Das Bundesinstitut für Berufsbildung sowie das Institut der Deutschen Wirtschaft (IW) haben repräsentative Untersuchungen durchgeführt, in denen die auftretenden Formen betrieblicher Weiterbildung bei denjenigen Unternehmen erfragt wurden, die auch tatsächlich Weiterbildungsmaßnahmen durchführen. Die Ergebnisse der Studie des IW verdeutlichen den flächendeckenden Einsatz betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen.²³² Aus dem direkten Vergleich der beiden Studien geht hervor, dass die Häufigkeit der zum Einsatz kommenden Weiterbildungsformen stark von einander abweicht.

Tab. 2: Darstellung der erfragten Formen des Weiterbildungsengagements von Unternehmen

IW Studie		FORCE Studie	
n = 1450 Unternehmen		n = 9572 Unternehmen	
Formen der Weiterbildung:	Anteil in %	Formen der Weiterbildung:	Anteil in %
Lernen in der Arbeitssituation	97	arbeitsplatznahe Formen	56
selbst gesteuertes Lernen	96	selbst gesteuertes Lernen	17
interne Lehrveranstaltungen	81	nur interne Lehrveranstaltungen	5
externe Lehrveranstaltungen	89	nur externe Lehrveranstaltungen	34
Informationsveranstaltungen	94	interne & externe Lehrveranstaltungen	20
betriebl. WB für Mitarbeiter	99	Informationsveranstaltungen	72
		WB im weiteren Sinne	82

Die offensichtlichen Unterschiede zwischen den Studienergebnissen in den Bereichen des „selbst gesteuerten Lernens“ bzw. bei „internen Lehrveranstaltungen“ sind auf ein inkongruentes Definitionsfundament zurückzuführen. Bei Übertragung der theoretischen

²³² Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (1994), S. 5, vgl. Wittpoth, J. (2006), S. 132 sowie Grünewald U. und Moraal, D. (2002), S. 1-14

Konstruktionen (siehe Kapitel 2.10.1) in praktische Formen der Weiterbildung erweist sich die in sechs Aktionsfelder vorgenommene Untergliederung als hilfreich und damit außerordentlich brauchbar, da sie die normative Definitionsebene überwindet und unabhängig von einem flächendeckenden Deklarationsrahmen mögliche Arten und Erscheinungsformen betrieblicher Bildungsmaßnahmen praxisnah durchdekliniert. Dadurch gewinnt das vorherrschende Definitionschaos an Kontur.

2.10.3 Ziele der betrieblichen Weiterbildung

2.10.3.1 Zielstellung betrieblicher Weiterbildung in der Unternehmenspraxis

In der unternehmerischen Praxis erschließt sich die Funktion eines Prozesses immer durch die Analyse seiner Zielstellung. Dieses Vorgehen verspricht ein fruchtbarer und produktiverer Ansatz zu sein, als diverse theoretische Stellungnahmen zu überblenden. Die Möglichkeit, Meinungen zum Thema aus dem direkten Praxisfeld zu erheben, wird daher als gewinnbringende Alternative zur theoretischen Analyse aufgefasst und im Rahmen dieser Arbeit weiterverfolgt.

Um eine Vorstellung davon zu bekommen, welche Zielstellungen im Rahmen betrieblicher Weiterbildung in der Unternehmenspraxis vorgefunden werden, wurden telefonische Interviews mit Führungskräften und Personalverantwortlichen der Kooperationsunternehmen dieser Arbeit durchgeführt. Ziel war es, in strukturierter Weise Daten über betriebliche Weiterbildung zu generieren. Hierfür fanden telefonische Interviews im Zeitraum vom 01. März bis 15. Juni 2005 statt. Der zugrunde liegende, strukturierte Fragebogen beinhaltete keine Daten anderweitig vorgeschalteter Studien und wurde ausschließlich für die Datengenerierung in den beteiligten Unternehmen verwendet. Im Vordergrund stand dabei die Erhebung von Meinungen zum konkreten Sachverhalt der betrieblichen Weiterbildung in der speziellen Unternehmenspraxis. Um die Befragten nicht einzuschränken und möglichst viele qualitative Daten zu erheben, wurden lediglich ausformulierte offene Fragestellungen an die Interviewpartner verbal ausgegeben. Insgesamt umfasste das Telefoninterview pro Gesprächspartner ca. 30 Minuten. Probleme im Hinblick auf die Fragestellungen können weitestgehend ausgeschlossen werden. Die generierten Aussagen können ausschließlich auf die befragten Unternehmen bezogen werden und gelten daher nicht als repräsentatives Verständnis der gesamten Unternehmenskultur zum Thema der betrieblichen Weiterbildung.

2.10.3.2 Darstellung der Befragungsergebnisse

Insgesamt wurden 46 Telefoninterviews durchgeführt. Mehrfachnennungen waren im Rahmen der Gespräche erlaubt. Es wurden jedoch nur die zahlreichsten Nennungen abgebildet. Die erhobenen Daten geben Aufschluss über die in der Ausgangslage definierten Fragen zu den Zielstellungen betrieblicher Weiterbildung und beziehen sich auf die Grundgesamtheit von 46 befragten Personen.

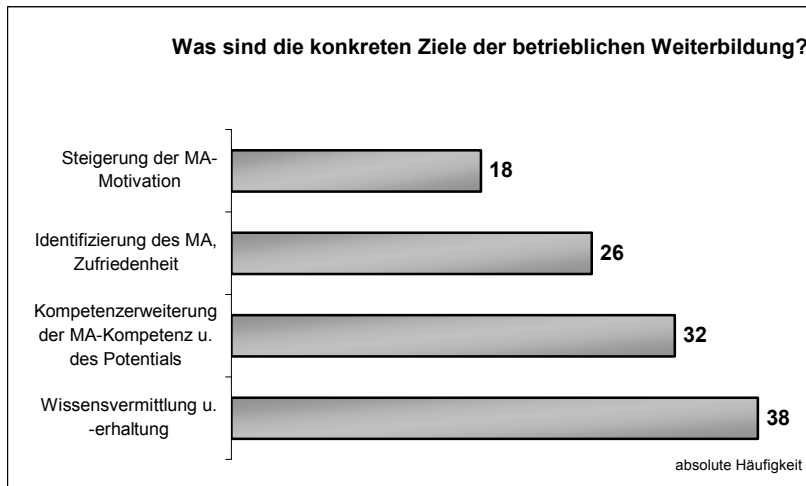


Abbildung 13: Antworten auf die Frage „Zielstellungen betrieblicher Weiterbildung – absolute Häufigkeiten“

Die Häufigkeitsangaben zeigen, dass die Mehrzahl der Befragten die vordergründige Zielstellung von betrieblicher Weiterbildung in der *Wissensvermittlung* und *-erhaltung* sieht, dicht gefolgt von der *Kompetenzentwicklung*. Diese Ergebnisse decken sich mit den aufgezeigten Definitionsansätzen des BMFB.

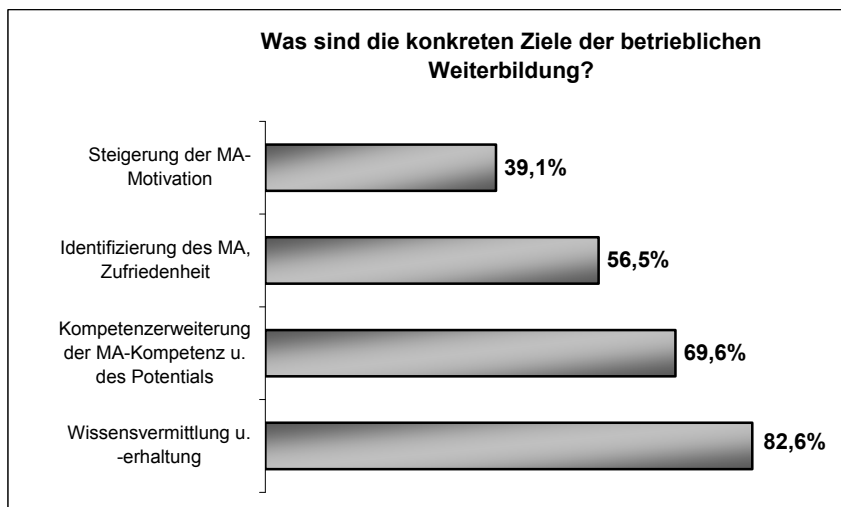


Abbildung 14: Antworten auf die Frage „Zielstellungen der betrieblichen Weiterbildung – relative Häufigkeiten“

Darüber hinaus wurden weitere Nennungen über die Ziele betrieblicher Weiterbildung generiert, die jedoch nicht in die dargestellten Kategorien eingeordnet werden konnten und für sich allein genommen keine signifikante Häufigkeit darstellen. Auf die Frage hin, woran man den Ertrag betrieblicher Weiterbildung erkennen kann, wurden von den Befragten drei entscheidende Erfolgsfaktoren genannt.

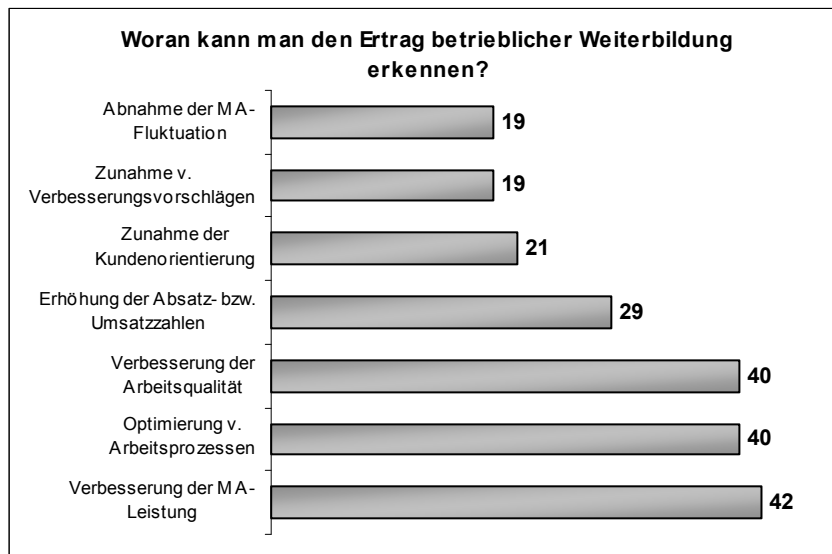


Abbildung 15: Antworten auf die Frage „Woran kann man den Ertrag betrieblicher Weiterbildung erkennen? – absolute Häufigkeiten“

Zum einen liegt der entscheidende Faktor zur Erkenntnis des Maßnahmenziels in der Verbesserung der (sichtbaren) *Mitarbeiterleistung*. Zum anderen gaben 87 Prozent an, dass durch Optimierung von *Arbeitsprozessen* und *Arbeitsqualität* der Ertrag einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme sichtbar gemacht werden kann.

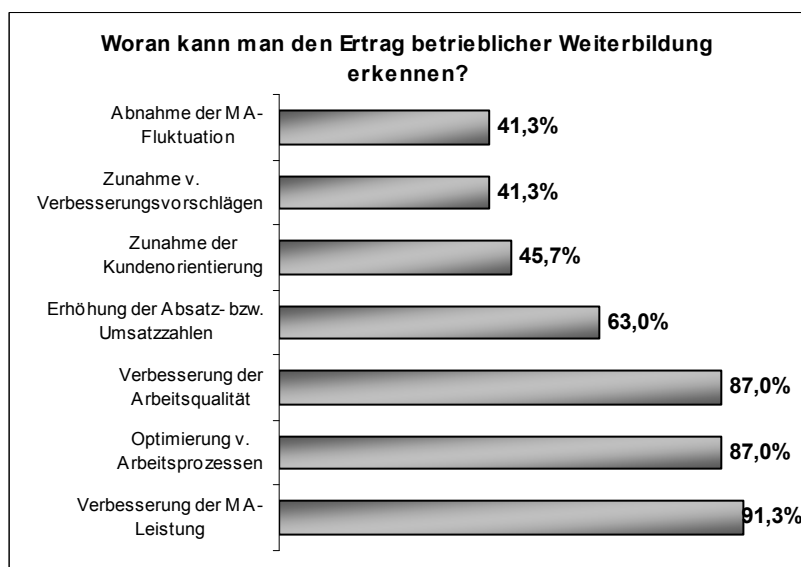


Abbildung 16: Antworten auf die Frage „Woran kann man den Ertrag betrieblicher Weiterbildung erkennen? – relative Häufigkeiten“

Weiterhin wurde im Rahmen der Befragung nach Effektivitäts-Maßstäben für betriebliche Weiterbildung gesucht. Signifikant häufig wurden hierfür die individuelle Zielerreichung sowie der angestrebte Wissenstransfer genannt. „[D]ie Verbesserung des Unternehmensklimas“ wurde als Effektivitätsmaßstab geringer eingeschätzt, als z.B. „die Erfüllung der gesteckten Ziele“. Offensichtlich ist auch, dass viele der Befragten die individuelle Mitarbeiterebene der Motivation, Identifikation oder auch Zufriedenheit geringer eingeschätzt haben als unternehmerische Zielgrößen. Diese Datengrundlage korrespondiert mit den

Ausführungen von ALBERS²³³, in denen er festgestellt hat, dass die Umrechnung des Nutzens²³⁴ betrieblicher Weiterbildung in monetäre Größen seitens der Unternehmen bevorzugt betrieben wird.



Abbildung 17: Antworten auf die Frage „Was sind die Effektivitätsmaßstäbe betrieblicher Weiterbildung? – absolute Häufigkeiten“

²³³ Vgl. Albers, W. (2006), S. 85

²³⁴ Vgl. Kuwan, H., Bilger, F., Gnahn, D. und Seidel, S. (2003), S. 363-376



Abbildung 18: Antworten auf die Frage „Was sind die Effektivitätsmaßstäbe betrieblicher Weiterbildung? – relative Häufigkeiten“

Auf die Frage, wie es möglich sein kann, Effektivitätskriterien zu messen, verwies die Mehrzahl der Befragten auf das „Mitarbeitergespräch“. Auffallend ist, dass als Effektivitätsmaßstäbe eher unternehmerische Kennzahlen genannt wurden, die Messung von Effektivität hingegen aus Sicht der Befragten in sozialen Situationen erfolgen sollte (siehe Abbildung 19 z.B. Mitarbeitergespräch, Belegschaftsversammlung und Frühstücksraum).

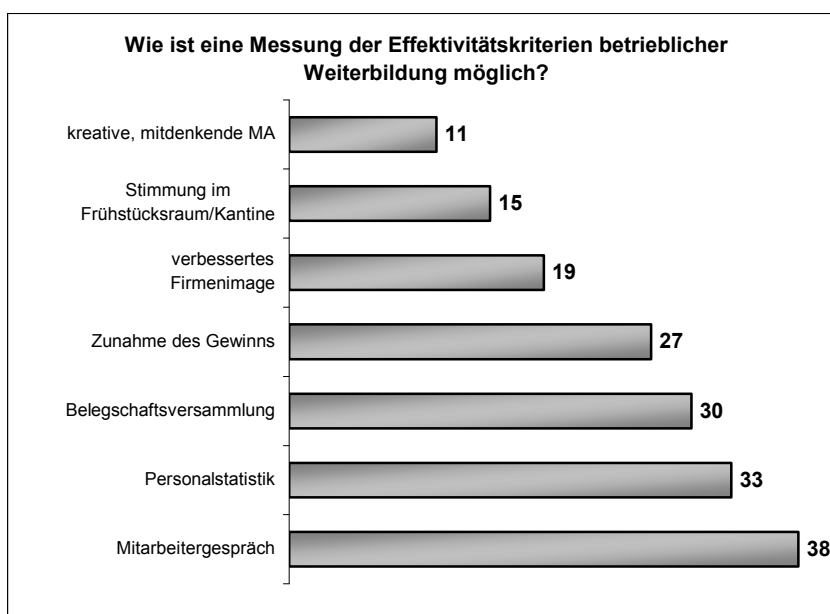


Abbildung 19: Antworten auf die Frage „Wie ist es möglich, Kriterien der Effektivität betr. Weiterbildung zu messen? – absolute Häufigkeiten“

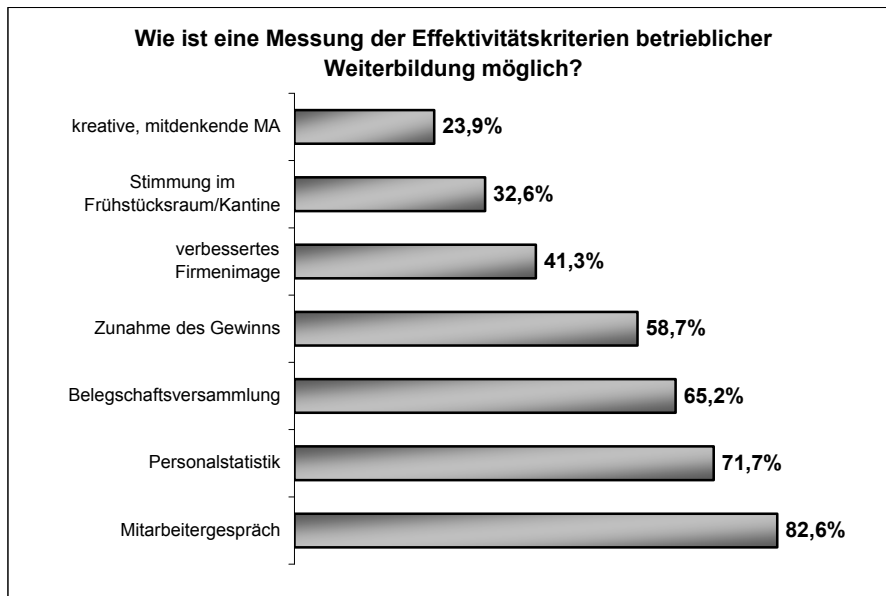


Abbildung 20: Antworten auf die Frage „Wie ist es möglich, Kriterien der Effektivität betr. Weiterbildung zu messen? – relative Häufigkeiten“

2.10.3.3 Zielstellung betrieblicher Weiterbildung aus Mitarbeitersicht

Für die Identifizierung von Zielen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen ist es unverzichtbar, die Sichtweisen des humanen Kapitals selbst zu erfassen.²³⁵ BEICHT, KREKEL und WALDEN²³⁶ stellen Befragungsergebnisse des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB) vor, die die Ziele betrieblicher Weiterbildung aus der Sicht von befragten Mitarbeitern abbilden. Die gewonnenen Resultate bleiben jedoch eine *Momentaufnahme*, da untersuchungsbezogene Rahmenbedingungen, wie z.B. beteiligte Unternehmen und Branchen sowie konkrete Angaben zu den befragten Teilnehmern, etwa aktuelle berufliche Stellung oder hierarchische Eingruppierung, nicht erklärt bzw. berücksichtigt werden. Somit stellen die ausgewiesenen Zielstellungen nur Orientierungen dar, die lediglich in eingeschränkter Weise in der betrieblichen Praxis weiterverwendet oder übertragen werden können.

²³⁵ Vgl. Bungard, W. und Jöns, I. (1998), S. 28-32

²³⁶ Vgl. Beicht, U., Krekel, E.M., und Walden, G. (2006), S. 137 und S. 136-147

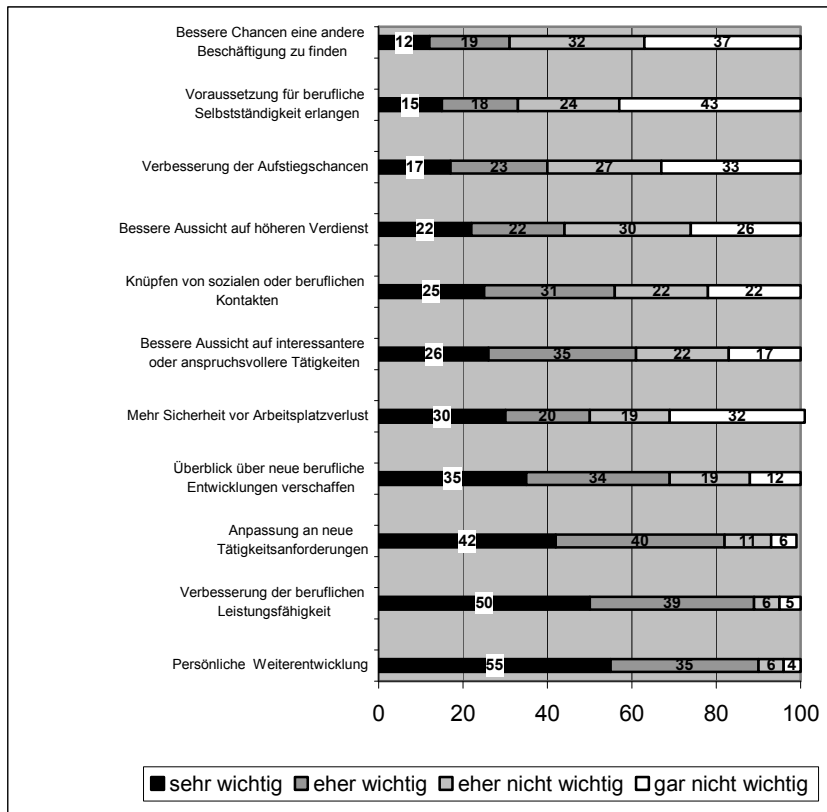


Abbildung 21: Ziele betrieblicher Weiterbildung aus Mitarbeitersicht – relative Häufigkeiten in Anlehnung an das BIBB (2002)

Nichtsdestotrotz stellt die Erhebung individueller Sichtweisen auf das Humankapital eine geeignete Perspektive dar, die Ziele betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen aus einer zusätzlichen und existentiell wichtigen Dimension - die der Beteiligten - zu erfassen. Profilanalysen individueller Zielstellungen erschließen, welche Nutzenerwartungen tatsächlich bestehen. Es erscheint unplausibel, sich bei der Suche nach persönlichen Zielen, die mit der Absolvierung einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme verbunden sind, nicht näher mit der menschlichen Motivations- und Bedürfnisstruktur auseinanderzusetzen. „(...) Nach der Humankapitaltheorie entscheidet sich eine Person immer dann für die Teilnahme an einer Weiterbildung, wenn sie sich hiervon für die Zukunft einen Ertrag verspricht, der höher ist als die momentan durch die Weiterbildung verursachten Kosten.“²³⁷ Viele Autoren verweisen darauf, dass die durch die betriebliche Weiterbildung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten die Produktivität und damit den Marktwert der individuellen Arbeit erhöhen.²³⁸

2.10.3.4 Beeinflussungsfaktoren der betrieblichen Weiterbildung

Die Humankapitaltheorie geht, wie bereits ausführlich dargestellt, von folgenden Grundannahmen aus: Zum einen wird betriebliche Bildung immer als Produkt gesehen, da sie aus konkreten Anforderungen der Arbeitswelt erwächst und entsprechend (aus)gebildet werden muss. Das Bildungskonzept wird daher aus einer eingeschränkten Perspektive heraus betrachtet – die durch die Bedingungen des Wirtschaftssystems determinierte. Das heißt nicht,

²³⁷ Vgl. Ebd., S. 131

²³⁸ Vgl. Ebd., S. 131 sowie Becker, M. (2006), S. 17-20 oder Huisken, F. (1972), S. 261-264

dass diese Betrachtungsdimension eine falsche ist, sie verkürzt das Bildungskonzept lediglich auf „(...) beruflich notwendiges Wissen und Können.“²³⁹ Zum anderen basiert die Theorie auf einer fundamentalen Kenngröße, dem Wirtschaftswachstum, das durch Investitionen im Bildungsbereich²⁴⁰ entsteht. Die Nutzenerwartung wird nach Humankapitalverständnis auf den Produktionsfaktor „Mensch“ reduziert, der höhere Renditen erwarten lässt, umso mehr in ihn investiert wird. Ein maßgeblicher Faktor für Entscheidungen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung ist also die Renditeerwartung, die sowohl aus unternehmerischer als auch aus individueller Sicht erwogen werden kann. Eine solche Eingrenzung der abgeleiteten Nutzenerwartung von Bildungsinvestition erscheint aus mehreren Gründen nicht zweckmäßig. Unbestritten bereitet es Probleme, eine Einkommenserhöhung einer konkreten Bildungsinvestition zuzuordnen, da hierfür der genaue Zusammenhang zwischen den Faktoren „Durchlaufene Bildungsmaßnahme“ und „Arbeitsleistung vs. Einkommen“ isoliert betrachtet werden müsste.

Bei Betrachtungen des Wirtschaftswachstums einer Gesellschaft können nicht alle Zusammenhänge einbezogen werden. Daher stehen auf der Makroebene des untersuchten Gesellschaftssystems die eingeschlossenen Organisationen im Vordergrund, obwohl klar ist, dass zwischen gesellschaftlichen Organisationen und deren Mitgliedern (Akteuren) ein *Inklusionsverhältnis* besteht, d.h. alle Akteure auf Makroebene (Organisationen) haben individuelle Mitglieder (Mitarbeiter). Für die Ermittlung von Beeinflussungsfaktoren betrieblicher Weiterbildung gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten des Herangehens: zum einen die Messung anhand objektiver Indikatoren und zum anderen die subjektive Bewertung durch den Akteur. Diese Messung kann aus Sicht der Organisation (objektive Faktoren: Liquidität, Gewinn, Krankenstand, Produktionsauslastung, Kosten, Ergebnis, etc. sowie subjektive Faktoren: Unternehmenskultur, Altersstruktur, etc.) und auch aus Sicht des Mitarbeiters (objektive Faktoren: Einkommen, hierarchische Stellung und damit verbunden beruflicher Aufstieg, Verbesserungsvorschläge sowie subjektive Faktoren: Motive bzw. Bedürfnisse) erfolgen. Auf diese Indikatoren (Mikroebene im Verhältnis zur gesellschaftlichen Makroebene) soll im Kapitel 7 näher eingegangen werden.

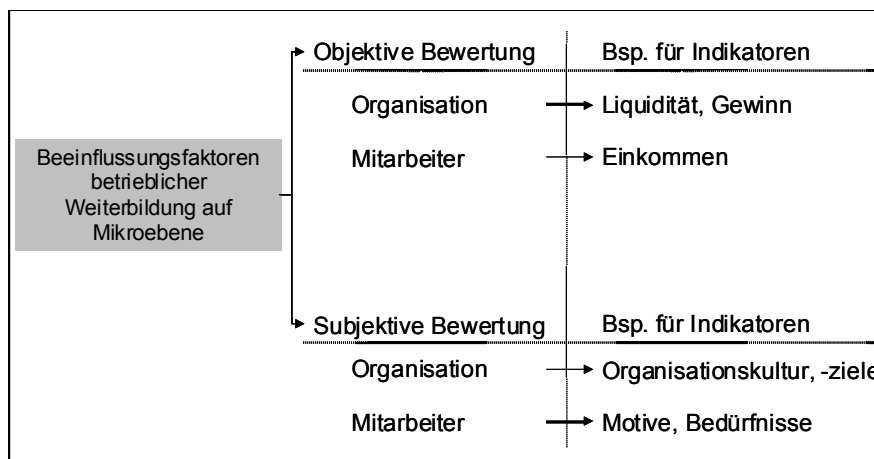


Abbildung 22: Darstellung von Beeinflussungsfaktoren betrieblicher Weiterbildung in Anlehnung an das BIBB (2002)

²³⁹ Vgl. Krautz, J. (2007), S. 116

²⁴⁰ Anm. d. Verf.: Wachstum basiert nach der Humankapitaltheorie auf technischem Fortschritt. Dieser wiederum beruht auf wissenschaftlichen Fortschritten und damit verbunden auf „besserer“, „höherer“ Bildung.

3. Die Basis für Bildung

Wegen seines aus gesellschaftlicher und individueller Sicht so bedeutsamen Einflusses haben sich viele Forscher mit dem theoretischen Konstrukt des *Lernens* beschäftigt.²⁴¹ Daher liegt auch hier eine Vielzahl von Definitionsansätzen vor. ROTHER²⁴² sieht im Lernen ein „(...) hypothetisches Konstrukt, welches dem Beobachter nicht direkt zugänglich ist.“²⁴³ DUBS²⁴⁴ versteht unter Lernen eher den Prozess der Verhaltensänderung aufgrund zugenommener Erfahrungen. Für STAEHLE²⁴⁵ zeigt sich das Ergebnis vom Lernen vor allem im Wandel des Verhaltens von Personen. Seine Definition konzentriert sich auf den Nachvollzug des stattgefundenen Lernprozesses bei Beobachtung veränderter Verhaltensweisen und vernachlässigt die kognitiven Auswirkungen des vollzogenen Lernprozesses, da diese nicht objektiv wahrnehmbar sind. Neuere Erkenntnisse der Kognitionsforschung haben jedoch gezeigt, dass Lernprozesse Auswirkungen auf die Wissensstrukturen und kognitive Strukturen von Personen haben.²⁴⁶ Allen Konzepten der Lernbegriffsforschung ist gemein, dass sie versuchen, die ablaufenden Prozesse während des Lernens in einen systematischen Zusammenhang zur wahrgenommenen Verhaltensänderung zu setzen.

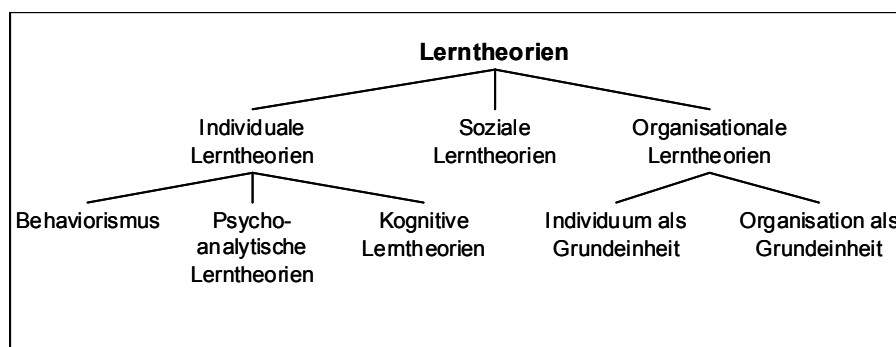


Abbildung 23: Lerntheorien im Überblick in Anlehnung an Rother (1996)

In den Prozessen gesellschaftlicher, aber auch betrieblicher Bildung wird versucht, „(...) Lernprozesse zu systematisieren, zu steuern, zu unterstützen oder ggf. geeignete Voraussetzungen dafür zu schaffen.“²⁴⁷ Dadurch unterstützen die Theorien zur Lernkonzeptforschung in sinnvoller Weise die eingeleiteten Bildungsmaßnahmen und liefern einen ersten Ansatzpunkt, um die Ergebnisse der initiierten Lernprozesse auch überprüfen zu können. Nachfolgend sollen die wichtigsten Lernkonzeptströmungen skizziert werden.

²⁴¹ Vgl. Zimbardo, P.G. (1995), S. 263-309

²⁴² Vgl. Rother, G. (1996), S. 80

²⁴³ Vgl. Ebd., S. 80

²⁴⁴ Vgl. Dubs, R. (1990), S. 890

²⁴⁵ Vgl. Staehle, W.H. (1999), S. 192

²⁴⁶ Vgl. Rother, G. (1996), S. 80 sowie vgl. Schönplflug, W. und Schönplflug, U. (1996), S. 337ff

²⁴⁷ Vgl. Rother, G. (1996), S. 81

3.1 Individuale Lerntheorien

Im Rahmen der individuellen Lerntheorien ist die Überzeugung verankert, dass Lernen ein individueller Prozess ist.²⁴⁸ Die individuellen Lerntheorien können in Behaviorismus, psychoanalytische- und kognitive Lerntheorie untergliedert werden.

3.1.1 Behavioristische Lerntheorie

Das Lernkonzept des Behaviorismus geht im Wesentlichen davon aus, dass der Lernprozess bei Individuen mit Hilfe einwirkender Reize (Inputs) und darauf folgender Reaktionen (Outputs) erklärt werden kann.²⁴⁹ Der Kern dieses Ansatzes geht davon aus, dass Verhaltensänderungen auf konkrete Reizaussetzung zurückzuführen sind.²⁵⁰ Beispiele behavioristischer Lernkonzepte sind das klassische²⁵¹ und operante²⁵² Konditionieren, die beide einer weitestgehenden *Fremdsteuerung* im Sinne der Lernreizzuführung unterliegen.²⁵³ Durch die monokausalen Vernetzungen zwischen Lerninput und Reaktionsoutput wird im behavioristischen Lernkonzept die Varianz generierbarer Lösungsalternativen beim Lernenden automatisch begrenzt.

3.1.2 Psychoanalytische Lerntheorie

Bei diesem Lernkonzept wird den individuell erworbenen Erfahrungen große Bedeutung beigemessen, da laut Theorie immer genau die Verhaltensweisen wiederholt werden, die die bisherig aufgebaute Spannung in der Vergangenheit erfolgreich abgebaut haben. Im Vordergrund dieses theoretischen Erklärungsansatzes steht nach ZIMBARDO²⁵⁴ „(...) der Prozess des Lernens bzw. der Gewohnheitsbildung“.²⁵⁵

²⁴⁸ Anm. d. Verf.: Bei einem Verständnis vom Lernen als urpersönlicher Prozess der Erkenntnisproduktion sowie als probates Mittel, Informationen zu verarbeiten, trifft diese Aussage im Wesentlichen zu. Jedoch müssen bei dieser Betrachtung die Vorgänge des kollektiven Lernens ausgeklammert bzw. auf Individualebene herunter gebrochen werden. Die uneingeschränkte Geltung dieses Verständnisses von ablaufenden Lernprozessen ist jedoch vor allem aufgrund der jüngeren Erkenntnisse im Bereich des sozialen Lernens kritisch zu hinterfragen. Demnach kann Lernen gleichermaßen sowohl ein individueller als auch ein sozialer Prozess sein und sollte nicht kategorisch als Individualprozess verstanden werden. Vgl. weiterführend Rother, G. (1996), S. 81ff

²⁴⁹ Vgl. Ebd.: Die Behavioristische Lerntheorie kann somit auch mit Linearer Lerntheorie gleichgesetzt werden, da nach linearer Folge auf einen Reiz (Stimulus) ein bestimmtes Verhalten (Reaktion) zu verzeichnen ist. Das Modell wird als S-R-Modell bezeichnet.

²⁵⁰ Vgl. Ebd.: Die Auffassung, dass alles Verhalten von der Umwelt abhängig sei, erwies sich vor allem in der empirischen Erforschung von Lernmechanismen als fruchtbar und wird in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung auch als *Milieutheorie* bezeichnet.

²⁵¹ Vgl. Schönplflug, W. und Schönplflug, U. (1995), S. 343f.

²⁵² Vgl. Ebd., S. 257. Anm. d. Verf.: Beim operanten Konditionieren erfolgt das Lernen über die Folgen des Verhaltens. Um ein bestimmtes Verhalten zu erzielen, wird der Lernende beispielsweise belohnt.

²⁵³ Vgl. Legewie, H. und Ehlers, W. (2000), S. 245f sowie auch Krech, D., Crutchfield, R.S. (1992), S.11ff

²⁵⁴ Vgl. Zimbardo, P.G., (1997), S. 496f

²⁵⁵ Vgl. Ebd., S. 496

3.1.3 Kognitive Lerntheorie

Das kognitionstheoretische Lernverständnis weist informationsverarbeitenden Vorgängen während des Lernprozesses entscheidende Bedeutung zu. Anders als beim Behaviorismus wird das Lernmodell um die Komponente des Organismus erweitert. „(...) Entsprechend wird von einem S-O-R-Konzept²⁵⁶ in Analogie zum S-R-Konzept gesprochen.“²⁵⁷ Inhaltlicher Bestandteil dieser Lerntheorie ist die Erforschung der ablaufenden Prozesse während des Lernvorgangs, wie etwa „(...) *Wahrnehmungs-, Aufmerksamkeits-, Gedächtnis- und Denkprozesse*.“²⁵⁸ Daher ist nach kognitiver Lerntheorie davon auszugehen, dass der Lernende zu Kenntnissen von seiner Umwelt oder der entsprechenden Situation gelangt und diese innerlich repräsentiert. Die kognitiven Lerntheorien lassen sich in die drei verschiedenen Gruppen 1.) Produktionssysteme, 2.) Schematamodelle und 3.) mentale Modelle untergliedern.²⁵⁹

3.2 Soziale Lerntheorie

Soziale Lerntheorien sind Erklärungsansätze, die zwischen der individuellen Ebene (Mikro) und dem organisationalen Bereich, also der gesellschaftlichen Makroebene, angesiedelt sind. Diese Vorstellung wurzelt in der *sozial-kognitiven* Lerntheorie und erklärt „(...) wie Menschen ausgedehnte und integrierte *Verhaltensmuster* aufgrund von *Beobachtung* ihrer Mitmenschen erwerben können, ohne dies mit Hilfe von langwierigem Probieren durch Versuch und Irrtum aufbauen zu müssen.“²⁶⁰ Dieses *Lernen am Modell* führt zu Zeitersparnis und Lerneffizienz.²⁶¹ Hauptbezugspunkte des Modelllernens sind „(...) kulturelle Verhaltensmuster, Normen und Standards.“²⁶² Das Modelllernen basiert nach ROTHER²⁶³ auf der Gedächtnisleistung des Lernenden und wird dadurch zweifellos zum Objekt der kognitionspsychologischen Forschung.²⁶⁴ Für SCHÖNPFLUG²⁶⁵ bedeutet soziales Lernen „(...) in erster Line gemeinsames Lernen, voneinander Lernen und unter gesellschaftlichen Rahmenbedingungen lernen.“²⁶⁶

3.3 Organisationale Lerntheorien

Die Vieldimensionalität lerntheoretischer Verständnisformen im Bereich vom organisationalen Lernen basiert auf den Ordnungskonzepten der individuellen

²⁵⁶ Anm. d. Verf.: Das Stimulus(S)-Reaktionsmodell(R) der behavioristischen Schule wird um die Organismus(O)-Komponente erweitert. Bei diesem Modell wird die im Behaviorismus zugrunde gelegte „Black-Box“ des menschlichen Organismus als Beobachtungsobjekt hinzugefügt.

²⁵⁷ Vgl. Rother, G. (1996), S. 87

²⁵⁸ Vgl. Ebd., S. 87

²⁵⁹ Vgl. Rother, G. (1996), S. 88

²⁶⁰ Vgl. Rother, G. (1996), S. 97

²⁶¹ Vgl. Ebd., S. 97

²⁶² Vgl. Ebd., S. 97

²⁶³ Vgl. Ebd., S. 98

²⁶⁴ Vgl. Ebd., S. 98 sowie vgl. Anderson, J.R. (1996), S. 167f

²⁶⁵ Vgl. Schönpflug, W. und Schönpflug, U. (1996), S. 372

²⁶⁶ Vgl. Ebd.: S. 372

Lerntheorien.²⁶⁷ Der Fokus liegt auf der Erklärung ganzheitlicher Mechanismen organisationaler²⁶⁸ Weiterentwicklung. Somit verschiebt sich in Anlehnung an BECKER²⁶⁹ die Betrachtung „(...) von der Entstehungsseite des Humankapitals (Bildungserwerb) zur Verwendungsseite von *Humanvermögen* (Kompetenz).“²⁷⁰ Das heißt konkret, dass organisationale Lernprozesse daraus resultieren, dass „(...) organisationales Wissen aktiviert, verändert und/oder weiterentwickelt wird.“²⁷¹

Da eine Organisation nichts weiter ist, als ein „künstliches“ Subsystem der Gesellschaft, d.h. Subsysteme haben keine eigenen ablaufenden kognitiven Prozesse, tragen die Mitglieder einer Organisation maßgeblich dazu bei, die vorgesehenen Abläufe durchzuführen und sichern so die Funktionalität der Organisation. Wenn also von organisationalem Wissen die Rede ist, dann liegt ein wissensgebundenes System zugrunde, das durch das Wissen aller vorhandenen Organisationsmitglieder aufrechterhalten wird.

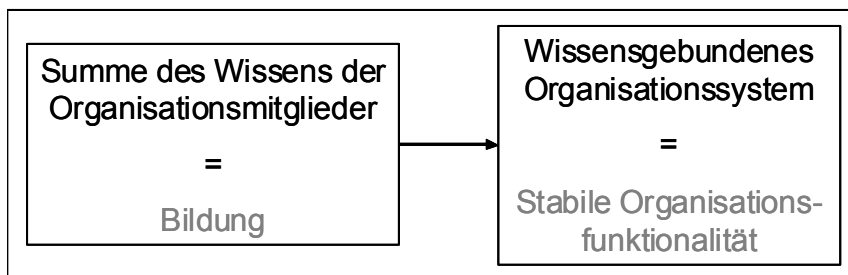


Abbildung 24: Zusammenhang zwischen individuellen und organisationalen Wissen

Die Unternehmensumwelt entwickelt sich weiter, neue Technologien werden hervorgebracht und ebenso wandelt sich auch der Arbeitsmarkt stetig.²⁷² Neben dem individuellen Erwerb von Erfahrungen, Kenntnissen und Fähigkeiten spielen deshalb Flexibilität und Ausmaß der organisationalen Weiterentwicklung eine wichtige Rolle für das Fortbestehen am Markt.

²⁶⁷ Vgl. Rother, G. (1996), S. 99

²⁶⁸ Anm. d. Verf.: Die semantische Präzisierung „organisational“ wird in dieser Arbeit als adjektivisierte Bezugnahme des Subsystems „Organisation“ (Betrieb, Firma, Konzern, etc.) verwendet.

²⁶⁹ Vgl. Becker, M. (2002), S. 487

²⁷⁰ Vgl. Ebd., S. 487

²⁷¹ Vgl. Rother, G. (1996), S. 99

²⁷² Vgl. Becker, M. (2002), S. 487

4. Kompetenzplanung und -erfassung in Organisationen

Bei der Kompetenzplanung werden die notwendigen Kompetenzen innerhalb der Organisation in einen systematischen Zusammenhang mit aktuellen, aber vor allem mit zukünftigen Organisationsvoraussetzungen gestellt.

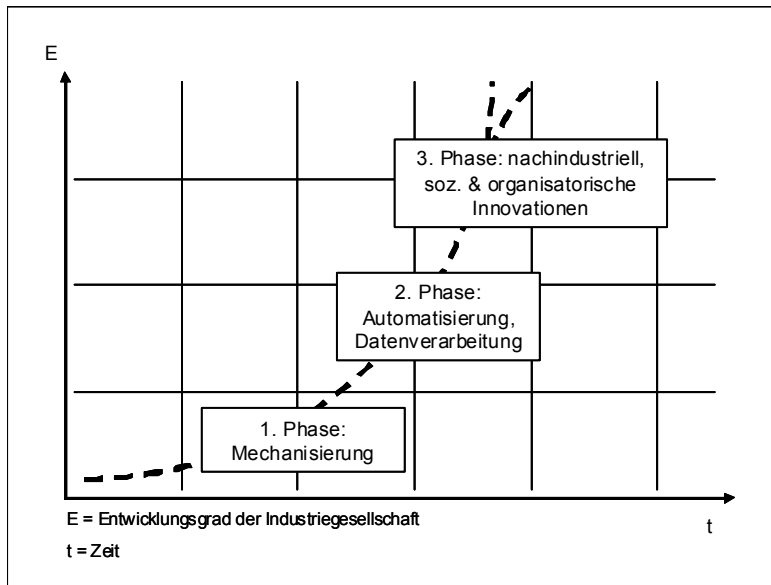


Abbildung 25: Entwicklung der Industriegesellschaft in Anlehnung an Millendorfer in Henning (1993)

Wie die Entwicklungsgeschichte zeigt, haben neue Erkenntnisse und damit verbundene Innovationen – naturwissenschaftliche Erkenntnisse, Neuorganisationen von gesellschaftlichen Systemen und Umstrukturierungen von Arbeitsabläufen – enorme Auswirkungen auf die Beteiligten. So war beispielsweise die sukzessive Verdrängung von Religiosität in der Renaissance ein entscheidender Auslöser für die Freisetzung von Forschertätigkeit und Erfindungskraft.²⁷³ In jener Epoche wurden bis heute gültige Grundsätze der westeuropäischen Zivilisation etabliert, die die Entwicklung zur Industriegesellschaft ermöglichten.

Heute nimmt vor allem das Veränderungspotenzial von Stelle und Stelleninhaber eine wesentliche Position in der Kompetenzbetrachtung ein. Der durch Komplexität und Dynamik hervorgerufene „(...) Lern- und Qualifizierungsbedarf“²⁷⁴ führt zur Entstehung neuer Kompetenzen, wenn er von den Organisationen überhaupt als solcher erkannt und thematisiert wird.²⁷⁵ Dadurch bezieht sich das direkte Wirkungsfeld der betrieblichen Weiterbildung und somit der betrieblichen Kompetenzentwicklung auf das gezielte Lernen und Qualifizieren von Personen in Organisationen. Infolge der Veränderungen der Wissenskultur steigt auch der Bedarf in Organisationen nach der frühzeitigen Identifizierung von neuen Fähigkeiten und Kompetenzen. „(...) Gegenstand von betrieblicher Kompetenzplanung ist demnach die Messung der Anforderungen, die den Arbeitstätigkeiten unterliegen, die Beurteilung der vorhandenen Kompetenzen von Stelleninhabern sowie die Verknüpfung dieser Informationen mit übergeordneten unternehmerischen Zielstellungen.“²⁷⁶ Betriebliche Kompetenzplanung kommt vor allem bei so genannten Schlüsselpositionen zum Einsatz, d.h. bei Stellen, die

²⁷³ Vgl. Henning, K. (1993), S. 22f

²⁷⁴ Vgl. Dietzen, A., Latniak, E. und Selle, B. (2005), S. 34

²⁷⁵ Vgl. Becker, M. (2002), S. 487

²⁷⁶ Vgl. Müller, S. (2007), S. 21 sowie Neuberger, O. (1991), S. 43

bezogen auf das Kerngeschäft als erfolgskritisch gesehen werden, deren Besetzung zur Umsetzung von geplanten betrieblichen Zielstellungen aber zwingend erforderlich ist.²⁷⁷

4.1 Bezugsebenen der Kompetenzerfassung

Je nach Betrachtungsperspektive unterliegt die Erfassung der Kompetenzen bestimmten Schwierigkeiten. Schaut man sich die vorhandenen Ansätze an, wird schnell die Heterogenität bei der Informationsgenerierung deutlich.

4.2 Externe Bezugsebenen der Kompetenzplanung

Da sind zunächst die Rekursionsebenen der Umwelt, die die externe Orientierung der Kompetenzplanung einer Organisation maßgeblich beeinflussen. Diese Bezugsebenen unterteilt ELSIK²⁷⁸ in vier große Bereiche: die technologische, die soziokulturelle, die politische und die ökonomische Umwelt.²⁷⁹ Eine ähnliche Untergliederung findet sich auch bei SCHOLZ²⁸⁰, KOLB²⁸¹ und SCHULER²⁸².

Entscheidender Bestimmungsfaktor für die technologische Umwelt ist die rasante Entwicklung der Mikroelektronik und die damit einhergehenden Innovationen der Bereiche „(...) Informations-, Kommunikations- und Steuerungstechnologie.“²⁸³ Die durch diese Technologien herbeigeführte Umwälzung ganzer Arbeitsprozesse und -bereiche kann in ihrer Bedeutung nicht hoch genug veranschlagt werden. Durch die Zunahme neuer Technologien sind vielfältige Handlungsoptionen möglich, die eine eindeutige Bestimmung der Qualifikationsbedarfe schwierig machen. Das heißt konkret, dass keine zwangsläufige Linearität zwischen Arbeitsplatz und Arbeitsplatzanforderung zu verzeichnen ist.²⁸⁴ Zudem sind viele der heutigen Berufsbilder durch einen steigenden Abstraktionsgrad geprägt, der u.a. gerade aus der beschleunigten Kommunikation und in diesem Zusammenhang aus der Situation von Gleichzeitigkeit bestimmt wird, da durch die zugenommene Beschleunigung viele Dinge auf einmal bewältigt werden müssen. Hinzu kommt die massive Steigerung der zu bewältigenden Informationsflut und die hiermit einhergehenden wahrnehmungspsychologischen Konsequenzen.

Die soziokulturelle Umwelt fasst vielfältige gesellschaftliche Elemente zusammen, wie u.a. das *Bildungsniveau*, die Wertestrukturen, Gewohnheiten sowie demographische Entwicklungen. Viele dieser gesellschaftlichen Phänomene können mit Hilfe der Wissenschaft untersucht und prognostiziert werden. Die zunehmende Überalterung und das nach den PISA-Ergebnissen²⁸⁵ durchschnittliche Bildungsniveau einzelner Länder sind allerdings nur beispielhafte Indikatoren dieser Rekursionsebene.

Die politische Umwelt setzt sich einerseits aus Entscheidungen „(...) auf überbetrieblicher Ebene im Rahmen des Systems der Arbeits- oder industriellen Beziehungen“²⁸⁶ und

²⁷⁷ Vgl. Müller, S. (2007), S. 21ff

²⁷⁸ Vgl. Elsik, W., Eckardstein, D. und Neuberger, O. (Hrsg.) (1992), S. 1-7

²⁷⁹ Vgl. Ebd.: S. 1-7

²⁸⁰ Vgl. Scholz, C. (1993), S. 10-43

²⁸¹ Vgl. Kolb, M. (1995), S. 13-20

²⁸² Vgl. Schuler, H. (1993), S. 49-68

²⁸³ Vgl. Elsik, W., Eckardstein, D. und Neuberger, O. (Hrsg.) (1992), S. 18-65

²⁸⁴ Vgl. Weber, W. und Weinemann, J. (1989), S. 3-15, S. 175f und S. 208-219 sowie Bungard, W. und Wiendieck, G. (2001), S. 3-15

²⁸⁵ Anm. d. Verf.: Der PISA-Studie (Program for International Student Assessment) liegen international standardisierte Bewertungskriterien zur Messung der Fähigkeiten von Schülern zugrunde.

²⁸⁶ Vgl. Elsik, W., Eckardstein, D. und Neuberger, O. (Hrsg.) (1992), S. 18-65

andererseits aus staatlichen Regulationen durch Gesetzgebung und Rechtsprechung²⁸⁷ zusammen. Betrachtet man also die Möglichkeiten der Einflussnahme bzw. den Handlungsspielraum von Organisationen, dann können Betriebe zumindest auf erstere Entscheidungen direkten Einfluss nehmen. Beispiele hierfür wären Kollektivverträge zwischen Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften. Doch auch das stetig zunehmende Entgegenkommen der Politik auf unternehmerische Bedürfnisse muss als Erweiterung des Entscheidungsspielraums verstanden werden.

Die ökonomische Umwelt stellt für Organisationen erwartungsgemäß die differenzierteste Bezugsebene dar. Hierfür sind die zunehmende Internationalisierung und Verflechtung der Volkswirtschaften, wie z.B. der europäische Binnenmarkt, aber natürlich auch die Globalisierung²⁸⁸ der Märkte wesentliche Bestimmungsfaktoren. Neben einer Ausweitung des Nachfragemarktes ist der sich für die Organisationen öffnende Möglichkeitsraum potentiell unbegrenzt, wie Produktionsverlagerungen oder Wirtschafts-Fusionen zeigen. Doch auch mit zunehmendem Konkurrenz- und Innovationsdruck werden die Unternehmen konfrontiert. Die Konsequenz liegt meist in dem Versuch, die jeweiligen Bedingungen mit unternehmerischen Zielen in Einklang zu bringen und frühzeitige Informationssysteme zu installieren, die Daten über Arbeitsmarktbeschaffenheiten, nationale Bildungssysteme oder Bevölkerungsstrukturen erheben.

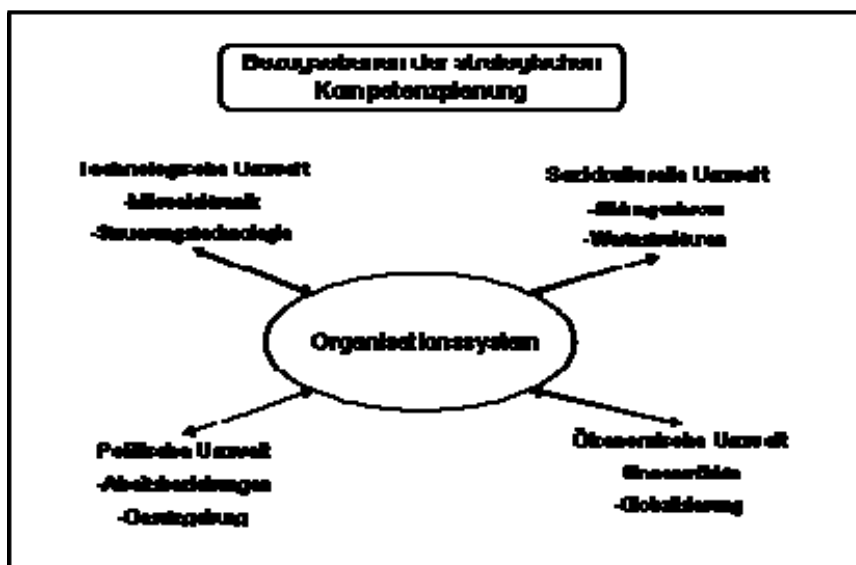


Abbildung 26: Systematisierung externer Bezugsebenen für strategisches Personalmanagement in Anlehnung an Elsik (1992)

4.3 Interne Bezugsebenen der betrieblichen Kompetenzplanung

Das skizzierte Modell externer Bezugsebenen bewahrt auch für die Untersuchung der internen Unternehmenswelt seine Funktionalität. Die Kompetenzplanung einer Organisation hängt von den unternehmensspezifischen Innovationen und in diesem Zusammenhang auch von Lern- und Qualifizierungsanforderungen innerhalb betrieblicher Rahmenbedingungen ab. Die Bedeutung, die der Kompetenzentwicklung und den Qualifikationen bzw. Wissensbeständen von Mitarbeitern beigemessen wird, ist der ausschlaggebende Punkt für die strategische Funktionalität des Kompetenzmanagements. Die Kompetenz eines Unternehmens wird immer auch von den individuellen Fähigkeiten der Mitarbeiter bestimmt. Dennoch gilt: Das Ganze

²⁸⁷ Vgl. Müller, S. (2007), S. 23

²⁸⁸ Vgl. Hopfenbeck, W. (2000), S. 80

ist mehr als die bloße Summe seiner einzelnen Teile. Denn Qualifikation, Lernprozesse und Erfahrungen eines einzelnen Mitarbeiters sind stets in Bewegung und immer aufeinander bezogen. Die betriebliche Kompetenzplanung muss als Bindeglied zwischen den Aufgaben der übergeordneten Personalwirtschaft, d.h. zwischen den Teilbereichen *Personaleinsatz*²⁸⁹ und *Personalentwicklung* (in Anlehnung an Abbildung 10), verstanden werden.

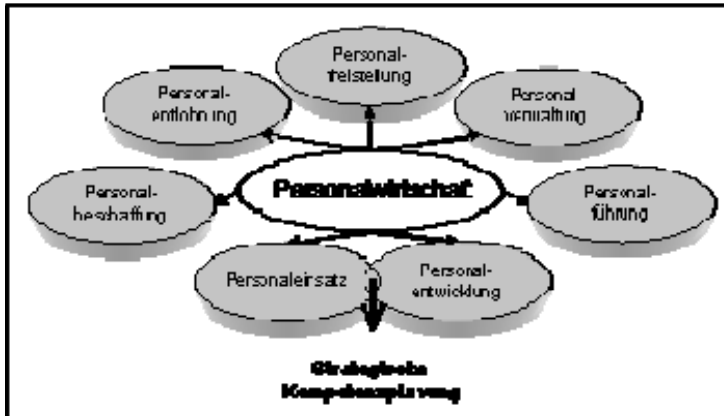


Abbildung 27: Einordnung der Strategischen Kompetenzplanung im Rahmen der Personalwirtschaft in Anlehnung an Olfert und Steinbuch (1999)

4.4 Kompetenzplanung beim Personaleinsatz

Die Personalplanung ermittelt alle zukünftigen Erfordernisse für den unternehmerischen *Personaleinsatz*. Dabei kann sich die Betrachtung „(...) auf einzelne Mitarbeiter oder Gruppen, Abteilungen bzw. die gesamte Belegschaft“²⁹⁰ beziehen. Die Ziele der Personalplanung korrespondieren mit den Unternehmenszielen, die bereichsbezogen spezifischer formuliert werden können, jedoch mit den individuellen Zielen der Mitarbeiter abgestimmt sein sollten. Dementsprechend können bei der Personalplanung die internen Bezugsebenen gegenüber der Gesamtorganisation und dem einzelnen Organisationsmitglied resümiert werden.

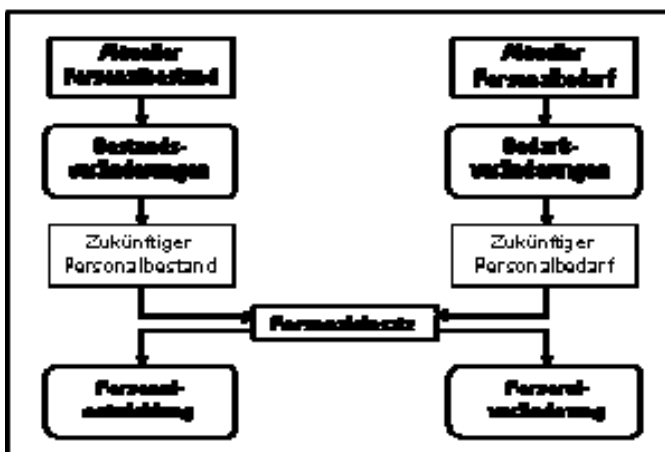


Abbildung 28: Prozess der Personalplanung in Anlehnung an Olfert und Steinbuch (1999)

²⁸⁹ Anm. d. Verf.: Die Begriffe Personalwirtschaft und Personalmanagement werden in dieser Arbeit synonym verwendet, da beide Begrifflichkeiten die Gesamtheit aller mitarbeiterbezogenen Gestaltungs- und Verwaltungsaufgaben bzw. -ziele beinhalten.

²⁹⁰ Vgl. Müller, S. (2007), S. 25

Der Personaleinsatz beschäftigt sich mit der Einteilung von Mitarbeitern eines Unternehmens auf auszuführende Tätigkeiten. Die Planung des Personaleinsatzes umfasst neben dem in Abbildung 28 dargestellten Prozessablauf der genauen Abstimmung zwischen Personalbestand und –bedarf auch die daraus resultierenden Folgerungen. Bei einer exemplarischen Änderung des zukünftigen Personalbedarfs, die auf die Notwendigkeit von Spezialkenntnissen reagiert, kann als Resultat *Qualifizierung* mit Hilfe geeigneter Maßnahmen eingeleitet werden.

Hierfür muss das Unternehmen in der Lage sein, einen Abgleich zwischen aktuellen Stellenanforderungen und Mitarbeiterkompetenzen durchzuführen. Dieser Vergleich von Stellen- und Mitarbeiterprofilen muss sowohl auf aktuell auszuübende Tätigkeiten als auch auf zukunftsgerichtete Funktionen Rücksicht nehmen.²⁹¹ Die systematische und sachgemäße Planung des Personaleinsatzes bedarf daher interner Organisationsvoraussetzungen, wie z.B. stellenbezogene Tätigkeitsprofile oder valide Personalbeurteilungssysteme²⁹², und belegt damit o.g. interne Bezugsebenen.

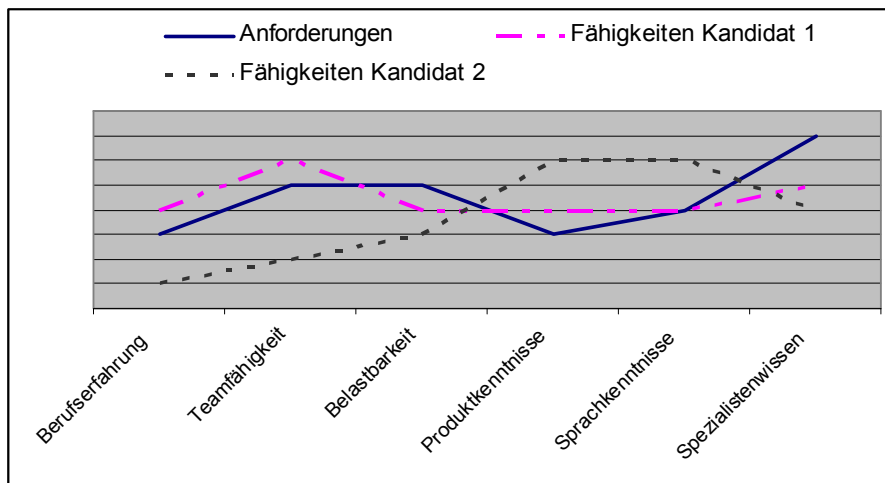


Abbildung 29: Gegenüberstellung von Anforderungs- und Fähigkeitsprofil in Anlehnung an Olfert und Steinbuch (1999)

Um Stelle und Mitarbeiter zueinander ins Verhältnis setzen zu können, müssen die Anforderungen der zu besetzenden Stelle ermittelt werden. Je nach Genauigkeit und Messfehlerfreiheit der eingesetzten Verfahren zur Beurteilung der Mitarbeiterfähigkeiten wird die Organisation befähigt, das Verhältnis zwischen beiden zu analysieren. Die Beurteilung der „(...) Ähnlichkeit dieser Merkmalsprofile kann später entweder nach visuell-intuitivem Vergleich oder nach Distanzmaßen bestimmt werden.“²⁹³

²⁹¹ Vgl. Ebd., S. 27

²⁹² Vgl. Zander, E. und Knebel, H. (1993), S. 121ff

²⁹³ Vgl. Schuler, H. (2000), S. 59-70

4.5 Kompetenzplanung bei der Personalentwicklung

Demgegenüber kann der Bereich *Personalentwicklung* als Resultat des Personaleinsatzes definiert werden (siehe Abbildung 28), da er „(...) alle Maßnahmen zur Erhaltung und Verbesserung der Qualifikation von Mitarbeitern“²⁹⁴ umfasst.²⁹⁵ Wie gezeigt wurde, lassen sich in der Forschungsliteratur vielfältige Definitionen der Personalentwicklung und deren Funktionen finden

Personalentwicklung fokussiert auf die Entwicklung von Personen und Persönlichkeiten. Demgegenüber ist die übergeordnete Weiterentwicklung der Organisation²⁹⁶ vom individuellen Lernen innerhalb des Systems abhängig. Daher konzentriert sich das Verständnis von Personalentwicklung in dieser Arbeit auf die Förderung der individuellen Ebene²⁹⁷.

Personalentwicklung			
Ziel:	Entwicklung von Personen:	von Gruppen:	der Organisation:
Inhalt:	Defizite abdecken Potenziale anerkennen Perspektiven entwickeln	Zusammenarbeit in Gruppen Zusammenarbeit zwischen Gruppen Einsatzmöglichkeiten für andere Themen	Führungsfähigkeiten Mitarbeiterbildung Aufstellungen
Umsetzung: durch Seminare, durch Workshops und durch Systeme			
Prozess: Bedarfsanalyse → Konzeption → Umsetzung → Controlling			

Abbildung 30: AKTIONSFELDER DER PERSONALENTWICKLUNG

Eine Organisation ist ein komplexes System in einer unübersichtlichen und schwer zu berechnenden Umwelt. Das monokausale Verständnis von Personalentwicklung als Konsequenz des innerbetrieblichen Personaleinsatzes würde eine mechanistische Kompetenzentwicklung begründen und einem Menschenbild gerecht werden, in dem die menschliche Arbeitskraft wie eine Maschine behandelt wird.²⁹⁸ Dieser Denkansatz berücksichtigt nicht den Zusammenhang zwischen Mensch, Organisation und Technik. Zudem würden im Rahmen eines monokausalen Personalentwicklungsansatzes die Komplexitäten innerhalb der Organisation unterschätzt.

²⁹⁴ Vgl. Müller, S. (2007), S. 28

²⁹⁵ Anm. d. Verf.: Damit bezieht sich Personalentwicklung auf ein übergeordnetes Konzept, was in Anlehnung an KREUTLE und KUCH (siehe Abbildung 10) alle Maßnahmen betrieblicher Weiterbildung in sich einschließt.

²⁹⁶ Vgl. Ebd.: In der Fachliteratur wird dieses Segment als Organisationsentwicklung bezeichnet.

²⁹⁷ Vgl. Müller, S. (2007), S. 29

²⁹⁸ Vgl. Rother, G. (1996), S. 106-107

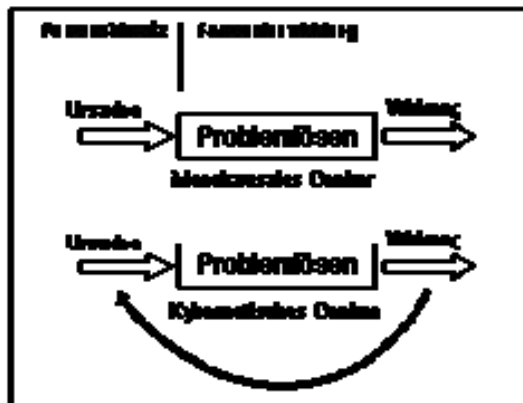


Abbildung 31: Vom monokausalen zum kybernetischen Denken in Anlehnung an Henning (1993)

In Anlehnung an die Spieltheorie wird ein vollständig definiertes Programm von aufeinander abgestimmten Handlungen als Strategie definiert. Strategische (geplante) Personalentwicklung müsste daher zum einen die in Abbildung 26 dargestellten Vier(Viel-)dimensionalitäten externer Umwelten sowie die vorausgesetzte Komplexität interner Bezugsebenen berücksichtigen. Darüber hinaus impliziert die Funktionalität einer Strategie die Wechselbeziehung zwischen Wirkung und Ursache, d.h. durchgeführte Maßnahmen erzeugen Problemlösungen, die sich wiederum auf die ursprüngliche Ursache auswirken und dadurch neue Problemlösungen bewirken (siehe Abbildung 31). Dieses Phänomen komplexer Systeme wird als Rückkopplungsschleife bezeichnet. Hier wird im Bewusstsein um die Definitionsvielfalt des Begriffs Personalentwicklung der Denkansatz zugrunde gelegt, dass mit Hilfe von strategischer Personalentwicklungsarbeit die Ziele und Funktionen der strategischen Unternehmensplanung umfassend verknüpft werden können.²⁹⁹ Um die Ziele der Personalentwicklung für innerbetriebliche Kompetenzplanung zu beurteilen, werden daher mehrdimensionale Bezugsebenen benötigt. Jedoch treten beim Identifizierungsversuch dieser mehrdimensionalen Bezugsebenen Probleme auf, denn die feststellbare *Wirklichkeit* setzt sich nicht nur aus der Konstruktion objektiver, d.h. beobachtbarer, Realitäten zusammen, sondern auch aus subjektiven Wahrnehmungsmustern. Das führt zu der Konsequenz, dass die Erfassung möglicher Bezugsebenen von Personalentwicklungsarbeit lediglich mit viel Ressourcen und hohem Zeitaufwand realisiert werden kann. Es ist evident, dass es kaum möglich ist, die Gesamtheit aller existierenden subjektiven Wahrnehmungsebenen zu erfassen und einzubeziehen (siehe hierzu Abbildung 32).

²⁹⁹ Vgl. Müller, S. (2007), S. 30

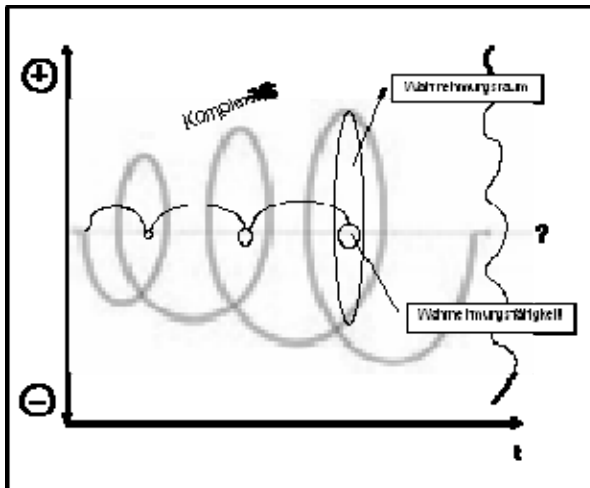


Abbildung 32: „Dilemma“ wachsender Turbulenz im Hinblick auf Komplexität und Dynamik in Anlehnung an Henning (1993)

In der unternehmerischen Praxis muss die sich steigende Komplexität und Dynamik in Diagnoseinstrumentarien der Organisationen übersetzt werden, die verlässliche und praktikable Informationen über die Bezugsebenen der Personalentwicklungsarbeit und somit der betrieblichen Weiterbildung bzw. Kompetenzplanung liefern. Wie bereits erwähnt, können je nach Perspektive diametral entgegengesetzte Zielimplikationen der Personalentwicklungsarbeit unterstellt werden (vgl. hierzu Abbildung 30). Diese Arbeit orientiert sich jedoch an dem Grundsatz, dass Personalentwicklung vorrangig die Entfaltung individueller Qualifikationsniveaus und somit die Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern beinhaltet. So bezieht sich Personalentwicklung auf das betreffende *Individuum* und auf Qualifikationen, die für die *Organisation* im Zuge der Arbeitshandlung relevant sind. Demgemäß erschließt sich die Funktion von Personalentwicklung und damit die betriebliche Weiterbildung als Folge einer validen Organisations-Diagnose sowie der möglichen Identifizierung interner Bezugsebenen.

4.6 Differenzierung: „Kompetenzen“ vs. „Qualifikationen“

Für das Bundesministerium für Bildung und Forschung umfasst die Kompetenz eines Menschen all seine Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethoden, die er im Laufe des Lebens erworben hat und die ihm jederzeit zur Verfügung stehen.³⁰⁰ Diese Fähigkeiten wurden „(...) an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit ausgebildet“.³⁰¹ Daraus könnte man schließen, dass Kompetenzmodelle lediglich das Resultat einer theoretischen Strukturierung spezifischer Fähigkeiten sind. Die Kompetenz eines Mitarbeiters kann in Definitionsanlehnung an das BMBF „(...) nur leistungsbezogen erfasst und gemessen werden“.

Da in betrieblichen Systemen vorrangig die auszuführenden Tätigkeiten und Problemsituationen eine Entfaltung der Mitarbeiterkompetenz mit sich bringen, dienen sie als elementarer Ausgangspunkt für Kompetenzbeurteilungen. So müssen als notwendige Grundvoraussetzung der Identifikation von anzuwendender Kompetenz zunächst die konkreten Bereiche des Wissens und des Handelns im jeweiligen Arbeits- und Aufgabenfeld

³⁰⁰ Vgl. darüber hinaus Anderson, J.A. (1996), S. 345 und S. 452

³⁰¹ Vgl. Müller, S. (2007), S. 33

herausgearbeitet werden, um darauf aufbauend, eine nichtarbeitsplatzgebundene Beurteilung aufzusetzen bzw. die Ergebnisse beider Beurteilungen miteinander zu vergleichen. Wird Qualifizierung als Folge unternehmerischer Anforderung verstanden (siehe Abbildung 29), ist eine Definitionserweiterung denkbar, die sowohl normativen als auch prozessualen (im Sinne der Fähigkeitsentwicklung) Charakter hat. Qualifikation wäre dann ein Produkt und Resultat³⁰², d.h. darunter könnten gleichsam das normative Verständnis (Ist-Qualifikation) sowie der zielgerichtete Veränderungsprozess (zur Soll-Qualifikation) als Funktion der gestellten Anforderung zusammengefasst sein. Dieser umfassende Ansatz scheint für die im zweiten Teil der Arbeit anstehende praxisbezogene Analyse der Ergiebigeren zu sein. Denn bei der Diagnose der beruflichen Kompetenz müssen, wie bereits festgestellt, sowohl die arbeitsplatzbezogenen Anforderungen als auch die individuellen Voraussetzungen (Soll-Ist-Qualifikation) berücksichtigt werden.

4.7 Der Kompetenzbegriff – Eine notwendige Differenzierung

In Organisationen sind facettenreiche und vielschichtige Kompetenz-Elemente zu finden³⁰³, daher ist eine gründliche Untersuchung dieses Begriffsfelds unumgänglich, will man zu einer präzisen Diagnose von Soll- und Ist-Zustand gelangen. Eine erste Grundlage sind BECKs³⁰⁴ Differenzierungen. Er unterscheidet im betrieblichen Kontext fünf Bedeutungsebenen. Unter *juristisch-organisatorische* Kompetenz zählt er die Befugnis oder das Recht, im Rahmen des organisationalen Handlungsspielraums bestimmte Entscheidungen sowohl im Innen- als auch im Außenverhältnis zu treffen.

Unter der *funktionalen* Kompetenz werden alle vorhanden Fähigkeiten und Fertigkeiten einer individuell handelnden Person verstanden. Gemeint sind hier die Voraussetzungen einer Person, eine Handlung eigenständig durchzuführen.

Die *kognitive (wissensbezogene)* Kompetenz umfasst den „(...) Bestand an theoretischen Erkenntnissen (Fachwissen) und praktischen Alltagsregeln sowie Handlungsanweisungen (Erfahrungswissen) einer Person.“³⁰⁵

Die *motivationale (psychologische)* Kompetenz bezieht sich auf die Intention einer Person, eine bestimmte Sache zu wollen. Sie steht in engem Zusammenhang mit den vorhandenen Fähigkeiten.³⁰⁶ Die letzte Bezugsebene beschreibt die Fähigkeiten und „(...) Möglichkeiten des *kollektiven* Handelns.“

Ein anderes Differenzierungsmodell legen LASKE, ORTHEY und SCHMID³⁰⁷ vor. Sie nehmen eine dreifache Untergliederung von Kompetenz vor (siehe Abbildung 33). Zum einen unterscheiden sie in *aufgabenbezogene Befugnis*, welche den Funktionsinhaber zu einer „(...) Handlung bevollmächtigt bzw. autorisiert.“³⁰⁸ Diese Definition entspricht dem Verständnis von juristisch-organisatorischer Kompetenz. Enthalten sind darin die *Führungs- und Durchführungskompetenz*. Auf der anderen Seite steht die *aufgabenorientierte Fähigkeit*. Sie meint jedwede Befähigung (Qualifikation), für eine Handlung zuständig zu sein. Darin enthalten sind die Komponenten Fach-, Methoden-, Sozial- und Individualkompetenz. Schließlich verweisen die Autoren auf *markt- und kundenorientierte Fähigkeiten*, also unternehmerischen Kernkompetenzen, d.h. einzigartige Stärken oder Fertigkeiten einer Organisation.

³⁰² Vgl. Ebd., S. 34

³⁰³ Vgl. Becker, M. (2002), S. 483-491

³⁰⁴ Vgl. Beck, S. (2004), S. 69ff

³⁰⁵ Vgl. Müller, S. (2007), S. 35

³⁰⁶ Anm. d. Verf.: Die Ausprägung intrinsischer und extrinsischer Motive sind hierbei von Bedeutung.

³⁰⁷ Vgl. Laske, S., Orthey, A. und Schmid, M. (2007), S. 11ff

³⁰⁸ Vgl. Müller, S. (2007), S. 36

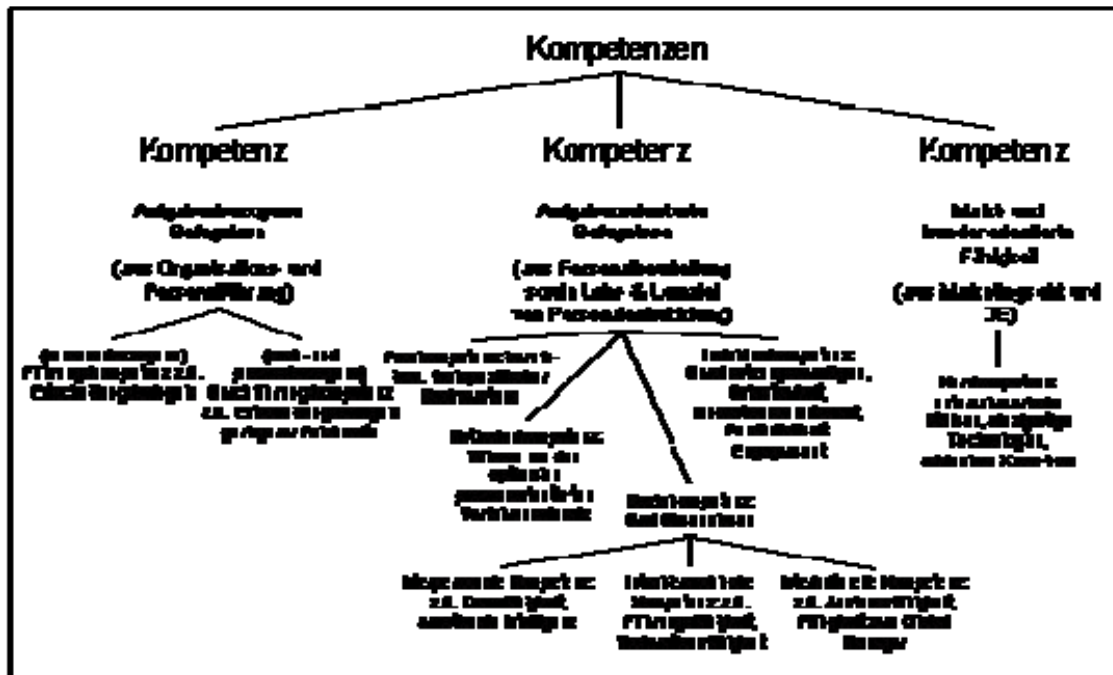


Abbildung 33: Varianten des Kompetenzbegriffs in Anlehnung an Laske, Orthey und Schmid (2000)

4.8 Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz

Berufliche Handlungskompetenz liegt dann vor, wenn Personen in organisationalen Situationen bestimmte Handlungen ausführen. Im Folgenden berufliche Handlungskompetenz als Entfaltung des Mitarbeiters in den Dimensionen *Fach-*, *Methoden-*, *Sozial-* und *Selbstkompetenz* verstanden.³⁰⁹ Diese Definition ist Grundlage für die Zielstellung, aussagefähige Untersuchungsergebnisse zu erheben und so zur Steigerung der Arbeitsqualität durch empirisch bewiesene Kompetenzdimensionen beitragen zu können.

³⁰⁹ Vgl. Ebd., S. 37

4.8.1 Fachkompetenz

Die Fachkompetenz umfasst „(...) organisations-, prozess-, aufgaben- und arbeitsplatzspezifische Fertigkeiten und Kenntnisse [und, Anm. d. Verf.] verlangt die Fähigkeit, organisationales Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten, Probleme zu identifizieren und Lösungen zu generieren“.³¹⁰ Anders ausgedrückt: Die Fähigkeit und Bereitschaft eines Mitarbeiters besteht darin, auf der Grundlage seines fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert und sachgerecht zu lösen und das Ergebnis auch zu beurteilen.

4.8.2 Methodenkompetenz

Mit der Methodenkompetenz die Fähigkeit des Mitarbeiters beschrieben, „(...) sich selbstständig schnell neues Fachwissen und Arbeitsmethoden aneignen zu können.“³¹¹ Die vorhandenen kognitiven Fähigkeiten sollen also situationsübergreifend und flexibel „(...) zur Problemstrukturierung und Entscheidungsfindung“³¹² eingesetzt werden können. Methodenkompetenz ist ein wichtiger Baustein fachlicher Kompetenz. Sie umfasst auch die Fähigkeit, eigene Präsentations- und Moderationsfähigkeiten in geeigneter Weise einzubringen sowie eigene Arbeits- und Informationstechniken stetig zu optimieren.

4.8.3 Sozialkompetenz

Sozialkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit von Mitarbeitern, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten. Hierzu zählt auch die Fähigkeit, Zuwendungen und Spannungen zu registrieren und zu verstehen. Weiterhin umfasst diese Kompetenzdimension die Auseinandersetzung und Verständigung mit anderen Mitarbeitern, insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

4.8.4 Selbstkompetenz

Selbstkompetenz (oder Individualkompetenz) beschreibt die Fähigkeit des Mitarbeiters, seine Stärken und Schwächen einschätzen zu können und zu beherrschen. Auch Aufgeschlossenheit gegenüber Veränderungen, individuelle Interessen und persönliches Engagement zusammen ist Teil dieser Kompetenzform.

4.9 Anforderungsanalyse

Die Identifikation der bereichsspezifischen Kompetenzen bildet den Ausgangspunkt für betriebliche Weiterbildung. Entscheidungen über Arbeitsplätze oder Arbeitsplatzinhaber werden nur dann getroffen werden können, wenn im Vorfeld die Eigenschaften der Person und die Merkmale eines Arbeitsplatzes miteinander verglichen wurden. Erst das spezifische

³¹⁰ Vgl. Ebd., S. 37

³¹¹ Vgl. Ebd., S. 38

³¹² Vgl. Ebd., S. 38

Wissen um die signifikanten Anforderungen³¹³ des konkreten Arbeitsplatzes an den jeweiligen Mitarbeiter ermöglicht die gezielte Auswahl bzw. systematische Beurteilung von Mitarbeitern.³¹⁴

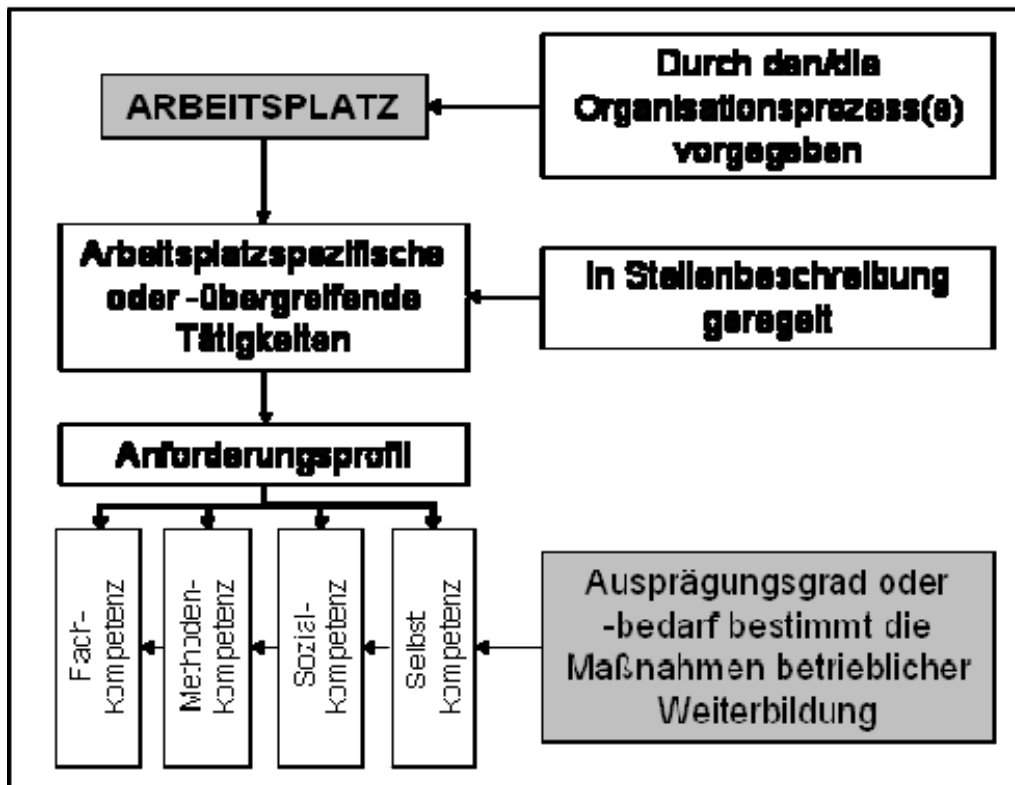


Abbildung 34: Zusammenhang zwischen Arbeitsplatz, Anforderungsprofil und Kompetenz

4.9.1 Theoretischer Hintergrund

Die Methoden und Herangehensweisen für die Anforderungsanalyse unterscheiden sich in zwei Kategorien. *Standardisierte Verfahren* machen von fertigen Messinstrumenten zur Analyse des Arbeitsplatzes Gebrauch. Die *nicht-standardisierten* Methoden können Stellenmerkmale in der Praxis weitaus flexibler eruieren. Einerseits kann der Fokus auf dem Standardisierungsgrad des Erfassungsinstrumentes liegen. Im Unterschied dazu existieren aber auch Analysekonzepte, bei dem auf einer vorgeschalteten Abstraktionsebene nicht das Erhebungsinstrumentarium, sondern die konkreten Arbeitsanforderungen und Personeneigenschaften differenziert werden.

³¹³ Anm. d. Verf.: Ein Beispiel für dargestellte Anforderungskriterien findet sich z.B. in Becker, M. (2002), S. 317-321.

³¹⁴ Vgl. Elsik, W., Eckardstein, D. und Neuberger, O. (Hrsg.) (1992), S. 122, S. 130 sowie vgl. auch Zander, E. und Knebel, H. (1993), S. 11f

4.9.2 Identifizierung von Anforderungen

Um die notwendigen Anforderungen eines Arbeitsplatzes gezielt zu identifizieren, auf drei verschiedenen Wegen vorgegangen werden. Beim *erfahrungsgeleitet-intuitiven* Vorgehen werden Anforderungen und Befriedigungspotentiale eines Arbeitsplatzes sowie „(...) die korrespondierenden Kennzeichen einer Person“³¹⁵ abgeschätzt. Dabei ist es unerlässlich, die vorhandenen „Eigentümlichkeiten“ einer Stelle zu erkennen. Es müssen die auszuübenden Tätigkeiten und das dafür notwendige Material, Werkzeug und die benötigten Hilfsmittel Berücksichtigung finden. Zudem sind die physischen, psychischen und andere Umweltbedingungen sowie Auslese-, Ausbildungs- und Aufstiegsbedingungen zu beachten. Das *arbeitsplatzanalytische* Vorgehen untersucht, berufliche Tätigkeiten und Situationen mittels formalisierter Methoden am konkreten Arbeitsplatz. Beim *personenbezogen-empirischen* Vorgehen wird der statistische Zusammenhang von Merkmalen der Stelleninhaber und den Erfolgskriterien der Arbeit beurteilt. Ob sich eine Person für die spezifische Stelle tatsächlich eignet, wird dieser Zusammenhang verdeutlichen. Die notwendigen Informationen über valide Anforderungsanalysen können mit Hilfe von den Arbeitsplatzinhabern selbst, von deren Vorgesetzten oder auch von Arbeitsanalytikern erhoben werden. Die Methoden der Informationsgenerierung reichen von Beobachtung, mündlicher Befragung, Fragebogenerhebung, Beschäftigung mit dem Arbeitsmaterial, Auswertung schriftlichen Materials zur Stelle, Auswertung von Personalkarteien bis zur Arbeitsausführung durch einen Arbeitsanalytiker.

4.9.3 Verfahren der Anforderungsanalyse

Die Verfahren zur Anforderungsanalyse unterscheiden sich im Standardisierungsgrad (siehe Kapitel 4.9.1). Als standardisierte Verfahren gelten u.a. *RHIA/VERA*, *FAA* oder *TBS*. Als nicht-standardisiertes Verfahren ist beispielsweise die intuitive Erhebung von Arbeitsanforderungen unter Bezugnahme auf Experten aufzuführen. Zu den halbstandardisierten Verfahren gehört u.a. die *Methode der kritischen Ereignisse* (CIT). Diese Verfahren sind je nach Zweck und Situation flexibel einsetzbar, d.h. sie können auf die individuellen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen einer Organisation zugeschnitten werden.

³¹⁵ Vgl. Müller, S. (2007), S. 76

5. Organisationsdiagnose

5.1 Organisationsanalyse als Ausgangspunkt für betriebliche Weiterbildung

Bezugsrahmen für die ganzheitliche Analyse eines komplexen Organisationssystems kann die *Systemtheorie* sein, da sie individuelle und kollektive Phänomene miteinander verbindet. Damit ist die Systemtheorie so etwas wie eine „(...) Grundvoraussetzung, um die Ziele der Personalentwicklung sowie der Organisation in einem Kontext zu bearbeiten“.³¹⁶ Wenn zum Beispiel exakte Informationen über unternehmerische Vorgaben oder Zielstellungen vorliegen, wie etwa ein ausformuliertes Wachstumsziel, dann kann daran die betriebliche Kompetenzplanung ansetzen. Die Annahme dieser Verknüpfung zwischen Organisation und Individuum ist allein schon vor dem Hintergrund sinnvoll, da selbstverständlich nur unter Berücksichtigung von konkreten Organisationsszenarien und Personenvoraussetzungen folgerichtige Kompetenzentscheidungen getroffen werden können. Aus den strategischen Zielen der Organisation oder eines bestimmten Unternehmensbereiches können die benötigten Strukturen für den Personaleinsatz und daraus resultierend der Bedarf an beruflicher Handlungskompetenz abgeleitet werden.

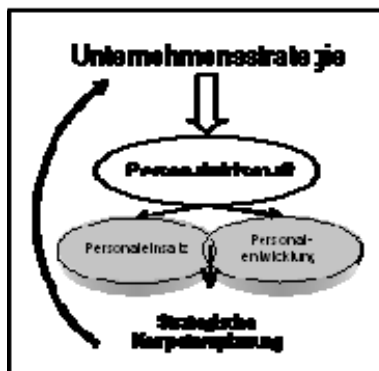


Abbildung 35: Prozess der Identifizierung strategischer Kompetenzentwicklung in Anlehnung an Kleinow, Schellenberger-Nicoubin und Schnietz (2006)

³¹⁶ Vgl. Ebd., S. 40

Somit spielt Zielbestimmung in Organisationen eine maßgebliche Rolle, da sie einerseits aktuelle und andererseits zukünftige Strukturanforderungen in sich vereint. Für die Analyse und Diagnostik einer Organisation sind die Organisationsziele ein wesentlicher Parameter, den es systematisch zu erfassen gilt. MAASCH³¹⁷ schlägt z.B. zur entscheidungsorientierten Bestandsanalyse der betreffenden Organisation einen fünfdimensionalen periodischen Prozess vor. Dieser gliedert sich in „(...) Bestandsbetrachtung, Veränderungsüberwachung, Erfolgskontrolle, Umweltbeobachtung und Rückkopplung.“³¹⁸

Je genauer organisationale Zielstellungen vorliegen oder erhoben werden, desto klarer können die Prozesse der Personalwirtschaft in die Organisation integriert werden. Die funktionierende Verknüpfung zwischen Organisationszielen und Personalwirtschaft ist daher nicht mehr wegzudenken, da nur so geeignete Antworten gefunden werden können, welcher Mitarbeiter die Organisation u.U. verlässt, für welche Projekte neue Mitarbeiter benötigt werden und welchen Mitarbeitern künftig erfolgskritische Bedeutung zukommt. Neben den Organisationszielen werden in der wissenschaftlichen Literatur zahlreiche zusätzliche Diagnoseparameter, wie z.B. Organisationsstil bzw. Organisationskultur oder vorhandene Führungshierarchien, genannt.³¹⁹

Oft ist die Firmenleitung lediglich an einer präzisen Aussage interessiert, welche Anzahl an Beschäftigten mit welchen Qualifikationen für einen bestimmten Prozess benötigt werden. Entsprechend kommt es bei einem praktikablen Organisationsdiagnoseinstrument darauf an, die notwendigen Daten zu identifizieren, im Anschluss zu verdichten und in einem abschließenden Schritt in Schlussfolgerungen mit größtmöglicher Messfehlerfreiheit einfließen zu lassen. Vor diesem Hintergrund und mit Rücksicht auf die bereits gezeigten internen Bezugsebenen betrieblicher Kompetenzplanung zeigt Abbildung 36 einen denkbaren schematischen Diagnoseprozess für die Erhebung relevanter Informationen. An diesem Modell wird sichtbar, wie betriebliche Weiterbildungsprozesse systematisch an die gegebenen internen und externen Organisationsvoraussetzungen angelehnt werden können.

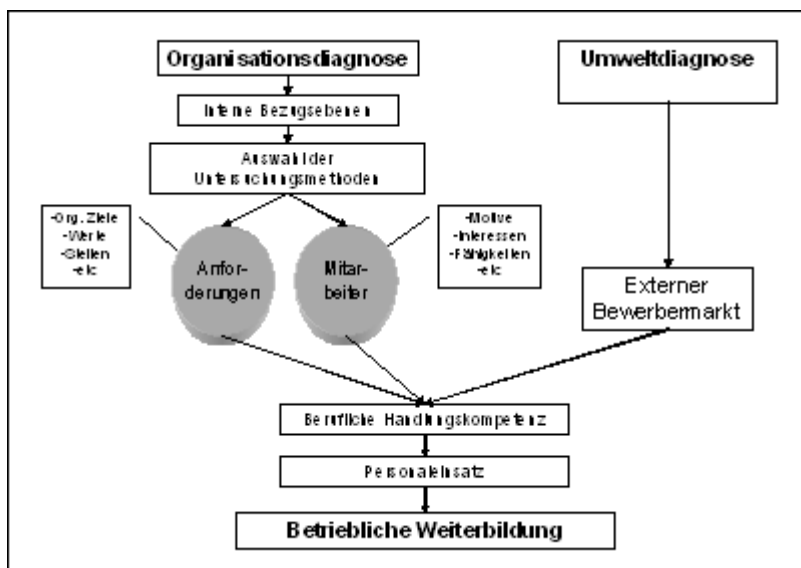


Abbildung 36: Der diagnostische Prozess für strategische Kompetenzplanung in Anlehnung an Kanning (2002)

³¹⁷ Vgl. Müller, S. (2007), S. 41

³¹⁸ Vgl. Ebd., S. 41

³¹⁹ Vgl. Ebd., S. 41

5.2 Grundlagen der Organisationsdiagnose

Grundlegend können bei der Organisationsdiagnose zwei Zieldimensionen unterschieden werden. Das erste Ziel organisationaler Diagnose beinhaltet die Veränderung bestimmter Bedingungen. In diesem Fall wird von Modifikationsabsicht gesprochen. Letzteres Ziel ist darauf ausgerichtet, zwischen mehreren Entscheidungsalternativen die günstigste Variante auszuwählen, d.h. zu *selektieren*.

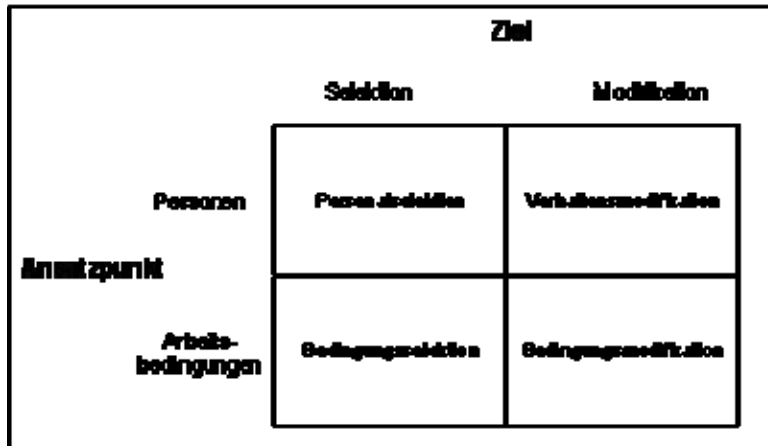


Abbildung 37: Diagnosefelder in Organisationen in Anlehnung an von Rosenstiel (2000)

Darüber hinaus stellt sich die Frage, auf welche Organisationselemente die Zieldimensionen ausgerichtet werden. Der für die betriebliche Weiterbildung maßgebliche Bereich ist die *Verhaltensmodifikation*, da darunter die Anpassung der personellen Qualifikation an betriebliche Anforderungen verstanden wird. Das klassische Vorgehen bei Maßnahmen der Organisationsentwicklung würde an der Veränderung der Arbeitsbedingungen oder der Organisationsstrukturen ansetzen und sich demzufolge auf die in Abbildung 37 dargestellte Bedingungsmodifikation beziehen.

5.3 Methoden der Organisationsdiagnose

Bei Auswahl und Anwendung von Diagnosemethoden stehen dem Benutzer viele Möglichkeiten der Informationsbeschaffung zur Verfügung.³²⁰ Aufgrund der bereits aufgezeigten Komplexität und Dynamik im Berufsalltag ist der Möglichkeit replizierter Informationsgenerierungen eine Grenze gesetzt. Gerade die Replikation von Untersuchungen würde jedoch die tatsächliche Signifikanz der Daten aufzeigen. Ziel des Einsatzes der unterschiedlichen Methoden zur Organisationsdiagnose ist letztlich die Erfassung einer komplexen Ordnungsstruktur bzw. der *Wirklichkeit*. Grundlegend muss daher vor jedem Methodeneinsatz zur Wirklichkeitserhebung die Frage beantwortet werden, welcher faktische Erklärungswert mit Hilfe des methodischen Vorgehens erzielt werden soll.

³²⁰ Anm. d. Verf.: Verschiedene und auch ähnliche, zeitversetzte Methoden der Untersuchungen führen jedoch wie STELZL festgestellt hat, häufig nicht zu übereinstimmenden Ergebnissen. Vgl. hierzu weiterführend Stelzl, I. (2005), S. 8ff

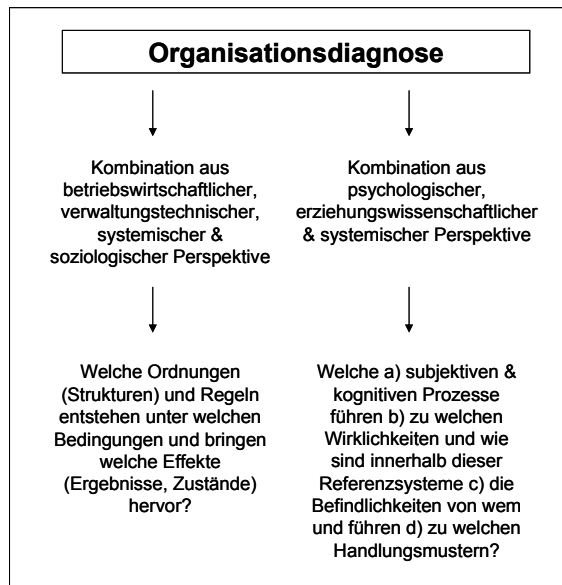


Abbildung 38: Perspektiven der Organisationsdiagnose in Anlehnung an Eck (2002)

In diesem Zusammenhang sind die Bestimmung des analysierten Elementes³²¹ und der verwendeten Perspektive, aber auch die Kriterien, Abgrenzungen und Randbedingungen der jeweiligen Organisation von entscheidender Bedeutung. So müssen bereits im Vorfeld die durch die Organisationsdiagnose zu erwartenden Komplexitäten durch Konkretisierung des Untersuchungselementes (z.B. die Fokussierung auf Strukturen, Funktionen, Prozesse, Ereignisse, etc.) reduziert werden. Neben konkreten Untersuchungselementen muss allerdings auch das *methodologische Vorgehen*³²² bzw. der daraus resultierende und angestrebte Informationsmix festgelegt werden.

Die für diese Arbeit relevante Problematik zielt auf die Verhaltensmodifikation ab (siehe Abbildung 37). Um für eine Organisation konkrete Schlussfolgerungen auf Basis der betrieblichen oder personellen Voraussetzungen abzuleiten und das Erreichen organisationaler Ziele sicherzustellen, müssen die eingesetzten Methoden zwei Bedingungen erfüllen. Zum einen sollten sie aktuelle und nach Möglichkeit zukünftige Betrachtungen in Bezug auf die berufliche Anforderung gestatten³²³ und zum anderen müssen sie die Daten insofern verdichten, als dass die Beteiligten mit der Fülle an Informationen umgehen können. Die Befragung von Organisationsmitgliedern kann mit relativ einfachen Mitteln ein Gesamtergebnis an Informationen generieren, welches einen akzeptablen Eindruck über bestehende Unternehmensstrategien geben kann. Darüber hinaus bieten auch niedergeschriebene Unternehmensziele, Budgetierungszahlen, systematisch hinterlegte Stammdaten oder ebenso externe Kontrakte einen guten Überblick über die organisationale Situation und helfen, diese richtig einzuschätzen. Unter Berücksichtigung der beschriebenen Bezugsebenen betrieblicher Kompetenzplanung und der erläuterten Voraussetzungen betrieblicher Verhaltensmodifikation werden im empirischen Teil dieser Arbeit vornehmlich

³²¹ Anm. d. Verf.: Über die Elemente einer Organisation erschließen sich deren wesentliche Eigenschaften. Über die Beantwortung der Frage was Organisationen tatsächlich „sind“ bzw. was diese ausmacht, ergeben sich demzufolge auch deren Analyseparameter. Betrachtet man z.B. eine Organisation vordergründig als soziales System, dann fokussiert sich die Analyse auf Parameter wie etwa Gruppen-, Interaktions- oder Psychodynamiken. Werden Organisation vorrangig aufgaben- und ergebnisorientiert betrachtet, dann zielt die Eigenschaftsanalyse vornehmlich auf Funktionen, Aufgaben, Prozesse oder Technologien ab.

³²² Anm. d. Verf.: ECK gibt beispielsweise einen sehr guten Überblick über das methodologische Vorgehen bei der Organisationsdiagnose. Er unterscheidet hier prinzipiell in rationale und nicht-rationale Verfahren. Vgl. weiterführend Eck, C.D. (2002), S. 5-6

³²³ Vgl. Ebd.: siehe hierzu Kapitel 5.1

die Methoden *Befragung* sowie *Beschäftigung mit vorhandenen Organisations- und Umweltdaten* angewendet.

5.4 Identifizierung der Unternehmensstrategie

Eine wichtige Voraussetzung für die Identifizierung der Unternehmensziele sind umfangreiche Informationen über Kunden (Erwartungen, Bedürfnisse oder Zielgruppen), über das Produkt (Konditionen, Qualität oder Konkurrenzprodukte) sowie über Markteinschätzungen, Konkurrenzverhalten oder politische Entwicklungen. Der Erfolg einer Unternehmung ist unbedingt mit der Fähigkeit verbunden, ein funktionierendes Informationssystem über alle unternehmensrelevanten Daten zu betreiben. Wichtigste Basis für den Geschäftserfolg sind spezielle Hintergrundinformationen über die Relationen zwischen Marktbedürfnis, –bedarf und –nachfrage.

Unter einem menschlichen Bedürfnis versteht man in der Regel ein Gefühl des Mangels und gleichzeitig den Wunsch, diesen Mangel zu beseitigen. Der Bedarf eines Individuums umfasst lediglich den „(...) Teil der Bedürfnisse, den ein Individuum mit dem ihm zur Verfügung stehenden Mitteln befriedigen kann.“³²⁴ Die Produktnachfrage resultiert aus dem vorhandenen Verlangen nach einem Produkt, das auf dem Markt angeboten wird.

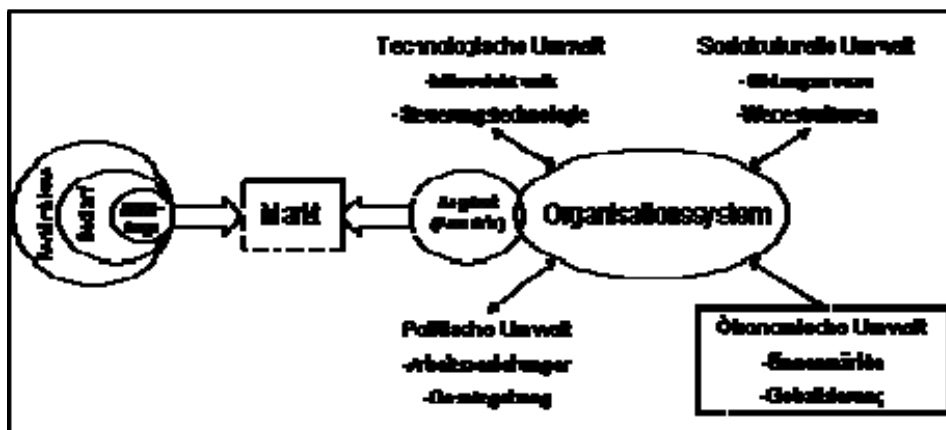


Abbildung 39: Marktorientierung als Zielkriterium einer Organisation in Anlehnung an Scharf und Schubert (2001)

Grundsätzlich orientiert sich ein auf dem Gütermarkt agierendes Unternehmen immer an den Käufern.³²⁵ Es steht in einem bilateralen Austauschprozess mit dem Markt. Durch Marktorientierung richtet sich ein Betrieb mit dem erzielbaren Output im optimalen Fall direkt am eigenen Existenzgrund aus.³²⁶ Die daraus ableitbaren Unternehmensziele können vielfältiger Natur sein. Sie beziehen sich zumeist auf unterschiedliche Kernprozesse innerhalb der Organisation und werden durch systematisch geplante Handlungen umgesetzt. Die Paradigmen *Ziele* und *Strategien*, insofern sie voneinander definitorisch abgrenzt werden, können als unternehmerische Ziele den spezifischen Endzustand benennen, der erreicht werden soll (das „Was“). Die unternehmerische Strategie beinhaltet alle planmäßigen

³²⁴ Vgl. Müller, S. (2007), S. 46

³²⁵ Vgl. Mankiw, N.G. (2001), S. 133

³²⁶ Anm. d. Verf.: Im Personalmanagement dienen neben statischen Rahmenbedingungen (z.B. Gesetze) und ökonomischen Steuerungsgrößen (z.B. unternehmerische Zielgrößen oder HR-Wertschöpfung) nicht zuletzt die verifizierbaren Bedarfe (z.B. Entwicklungsbedarfe von Mitarbeitern oder konkrete Bedarfe der Unternehmensbereiche) als entscheidende Faktoren zur Modelleierung von Wechselwirkungen.

Maßnahmen und Handlungen, die diesen Endzustand realisieren sollen (das „Wie“). Beispiele sind übergeordnete Organisationsziele (z.B. Werte oder Unternehmenskultur) oder spezifischere Geschäftsziele (Finanzentwicklung, Qualitätsanspruch, Kundenzufriedenheit, Innovation, Ökologie, etc.).

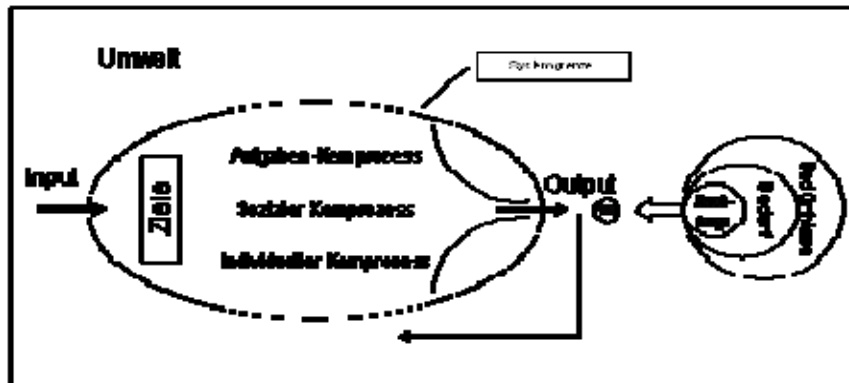


Abbildung 40: Das OSTO Modell in Anlehnung an Rieckmann (2000)

Das Osto-Systemmodell in Anlehnung an RIECKMANN³²⁷ gilt dabei als eines von vielen Ordnungsschemata systemtheoretischer Analysen von Organisation. Der Zweck derlei Strukturierungshilfen liegt insbesondere in der Modellierung der Faktoren sowie deren Wechselwirkungen, die aus der interessierenden Perspektive (vgl. hierzu Abbildung 38) von besonderer Bedeutung sind. Von Fall zu Fall muss daher die Erfassungs- und Strukturmöglichkeit organisationaler Wirklichkeit auf die tatsächlichen betrieblichen Belange angepasst werden.

³²⁷ Vgl. Müller, S. (2007), S. 45f

6. Umweltdiagnose

6.1 Notwendigkeit der Umweltdiagnose für Organisationen

Das Qualifikationsangebot in Form von gut ausgebildeten Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt ist von entscheidender Bedeutung für die betriebliche Weiterbildung. Umso einfacher es für ein Unternehmen ist, qualifizierte Mitarbeiter zu rekrutieren, desto weniger wird die systematische Qualifikation des vorhandenen Personalstammes strategisch geplant bzw. desto weniger werden in diesem Bereich Investitionen vorgenommen.

Wie Abbildung 26 zeigt, stellt die sozio-kulturelle Umwelt einen entscheidenden Faktor für Organisationen dar. Allein durch die Beschäftigung des Repetierfaktors „Mensch“ haben Organisationen ein verstärktes Interesse daran, im Zuge ihrer Zweckerfüllung den Qualifikationsbestand zu sichern oder zu erweitern. Dies wiederum ist von der unternehmerischen Strategie für den Personaleigeneinsatz oder Fremdbezug³²⁸ abhängig.

6.2 Ausgangssituation auf dem externen Bewerbermarkt

Sinnvoll ist in diesem Zusammenhang eine zielgruppenspezifische Analyse der aktuell vorhandenen qualifizierten Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt. Aber auch darüber hinaus muss die zukünftige Gesamtentwicklung mit Schulabgängerzahlen und qualifizierten Berufsabschlüssen berücksichtigt werden. Anders ausgedrückt: Die Humankapitalpotentiale des Arbeitsmarktes wirken sich in erheblichem Maß auf das tatsächliche Weiterbildungsverhalten der Organisationen aus. Die derzeit vor allem in Deutschland bestehenden Probleme bei der Gewinnung von Fachkräften, die u.a. auf die geburtenschwachen Jahrgänge und somit auf gesunkene Schulabgangszahlen zurückzuführen sind, werden dabei zwangsläufig mittel- und langfristig zur Erhöhung der betrieblichen Aus- und Weiterbildungsaktivitäten führen.

³²⁸ Vgl. Bender, D. (1997), S. 133-162

7. Der Wert der betrieblichen Weiterbildung

7.1 Grundvoraussetzung zur Beurteilung betrieblicher Weiterbildung

Mit der Entscheidung, welche betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen für den jeweiligen Mitarbeiter als sinnvoll definiert werden, ist eine intensive Auseinandersetzung mit den betrieblichen Gesamtzielstellungen und den individuellen Perspektiven jedes betroffenen Mitarbeiters notwendig. Damit kann auf beiden Seiten nachhaltige Qualifizierung und Wertsteigerung bzw. -schöpfung des Unternehmens erreicht werden. Die umfassenden Veränderungen³²⁹ in jedem Arbeitsumfeld sowie der mit ihnen einhergehende Anforderungswandel an Qualifizierungen von Personal werden in Bildungswissenschaft und Unternehmenspraxis gleichermaßen betont.

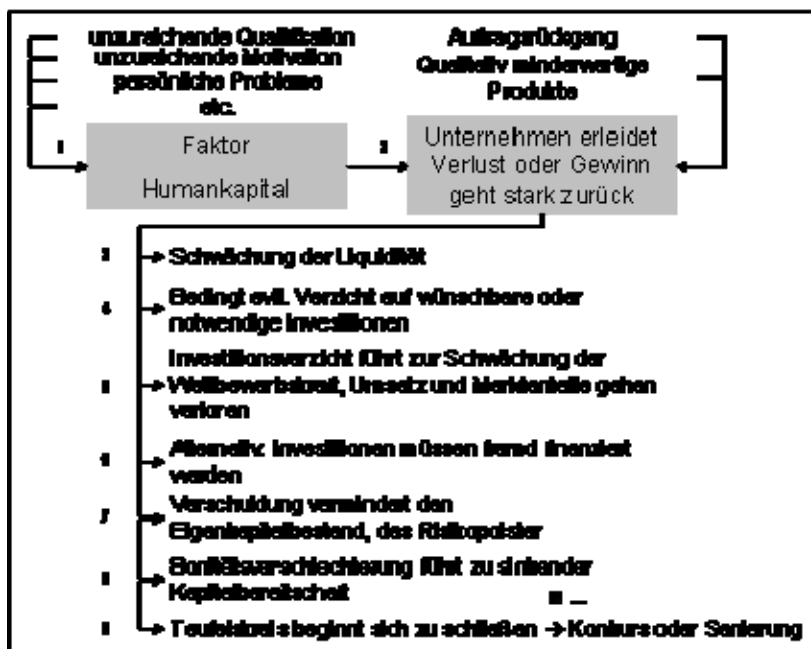


Abbildung 41: Systematisierung des Zusammenhangs zwischen Ursache und Wirkung

Viele Menschen geben sich der Hoffnung hin, durch geeignete betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen den eigenen *Marktwert* zu erhöhen und der möglichen Arbeitslosigkeit zu entgehen bzw. vorzubeugen. Dieser Trend hat zu einer massiven Expansion betrieblicher Weiterbildung geführt. Nach den Grund- und Strukturdaten des Jahres 2005 des Bundesministeriums für Forschung und Bildung (BMFB) wird für das Jahr 2003 im Bereich der betrieblichen Weiterbildung ein Ausgabenvolumen von insgesamt 10 Milliarden EURO ausgewiesen. WOTTAWA³³⁰ spricht im Jahr 2001 nach Schätzungen des Institutes der deutschen Wirtschaft von betrieblichen Bildungsausgaben deutscher Unternehmen in Höhe von ca. 10 Milliarden EURO.³³¹ Diese Bewertungen stimmen mit den Darstellungen des BMFB überein. In den Grund- und Strukturdaten (2005) sind gleich

³²⁹ Vgl. Münch, S. und Held, M. (2001), S. 23-30

³³⁰ Vgl. Wottawa, H. (2005), S. 43

³³¹ Vgl. Ebd., S. 43

bleibende Ausgabevolumina im Jahresverlauf von 1997 bis 2003 von ca. 10 Milliarden EURO aufgeführt. Analysiert man die Daten des statistischen Bundesamtes (2006) über bestandene Prüfungen bei Studierenden zur Erlangung berufsbefähigender Abschlüsse, so ist eine Verdopplung der bestandenen Prüfungen festzustellen. Im Rahmen von Weiterbildungsangeboten der Industrie- und Handelskammer (IHK) sind im Jahr 2005 alles in allem 67.000 Prüfungen abgelegt worden. Davon haben 47.000 Teilnehmer die Prüfungsanforderungen erfüllt, was einer Quote von ca. 70 Prozent entspricht. Die IHK differenziert dabei in kaufmännische, industriell-technische, computer- und medienbasierte sowie querschnittliche Weiterbildungsmaßnahmen. In der Zeitspanne von 2003 bis 2005 beläuft sich die Zahl der abgelegten IHK-Prüfungen auf ca. 66.000.

Abgeschreckt durch horrenden Ausgaben für betriebliche Weiterbildung und die steigenden Nachfragezahlen wird bei vielen Unternehmen die Forderung nach innovativen betrieblichen Bildungskonzepten und zeitgemäßen pädagogischen Methoden laut. Doch der empirischen Überprüfung der Praktikabilität dieser innovativen Konzepte steht eine ökonomische und zeitliche Barriere entgegen. Um sich den Kosten einer praktischen Überprüfung zu entziehen, müssen häufig Schlagworte wie Selbstorganisation, Selbststeuerung oder auch Selbstentwicklung herhalten, die die Verantwortung für Weiterbildungsmaßnahmen dem Arbeitnehmer allein überlassen.

Selbstorganisiertes Lernen³³² bedeutet, dass der Lernende individuell entscheidet, was und wie er lernt. Übertragen auf betriebliche Weiterbildung würde dies dazu führen, dass sich der Mitarbeiter selbstbestimmt eine eigenständige Strukturierung und Ordnung für das Lernen schafft. Initiativen zum betrieblichen Wissenserwerb wären dann ausschließlich vom eigenen Antrieb der Protagonisten abhängig, d.h. die Verantwortung des betrieblichen Lernens würde ausschließlich in der Hand des Mitarbeiters liegen.

Wenn es um die Wertbestimmung von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen geht, dann reicht es nicht aus, die Betrachtungen ausschließlich inputorientiert vorzunehmen.³³³ Freilich müssen betriebliche Aufwendungen für Qualifizierung zu jeder Zeit beurteilt werden. Für eine ganzheitliche Analyse sind aber ebenso die Ergebnisse dieser Qualifizierungsmaßnahmen auf individueller Ebene (z.B. Performanceerhöhung in der konkreten Arbeitssituation) sowie auf Organisationsebene (z.B. Auswirkungen auf den Unternehmenserfolg) zu integrieren.

JETTER, KIRBACH und WOTTAWA³³⁴ haben sich auf die Messung der tatsächlichen Wirkungen einer betrieblichen Qualifizierungsmaßnahme konzentriert. Diese Messung erfolgt auf mehreren Outputebenen. Beim Aufstellen von Ursache-Wirkungs-Hypothesen, so die Autoren, müssen alle Zusammenhänge vom Allgemeinen (z.B. die Gesamtwirkung der Qualifizierung auf die Organisation) bis zur spezifischen Ebene (z.B. der konkrete Lernerfolg des Mitarbeiters) durchdekliniert werden.

³³² Vgl. Dubs, R. (1990), S. 901

³³³ Vgl. Jetter, W., Kirbach, C. und Wottawa, H. (2005), S. 43-55

³³⁴ Vgl. Ebd., S. 43-55

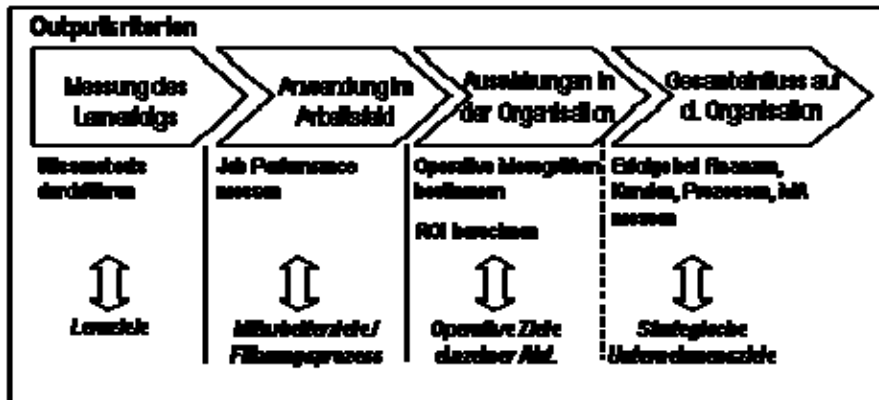


Abbildung 42: Systematisierung relevanter Outputkriterien der betrieblichen Weiterbildung nach Jetter, Kirbach und Wottawa (2005)

Es stellt sich bei diesem Modell die Frage, inwiefern es Organisationen überhaupt gelingen kann, die richtigen Ursache-Wirkungs-Beziehungen und somit die passenden Kennzahlen für die valide Beurteilung der Wirksamkeit³³⁵ zu generieren.

³³⁵ Anm. d. Verf.: Zur Steuerung der Qualifizierungsmaßnahmen empfehlen die Autoren ein sechsstufiges Vorgehen. Hierin enthalten sind die Bestimmung der Ursache-Wirkungshypothesen, die Festlegung der Messebenen und Messgrößen, die Beurteilung des Transfers in die Praxis, das Messen der erzielten Effekte, die Bewertung des erzielten Nutzens sowie die Überprüfung des Gesamtverfahrens.

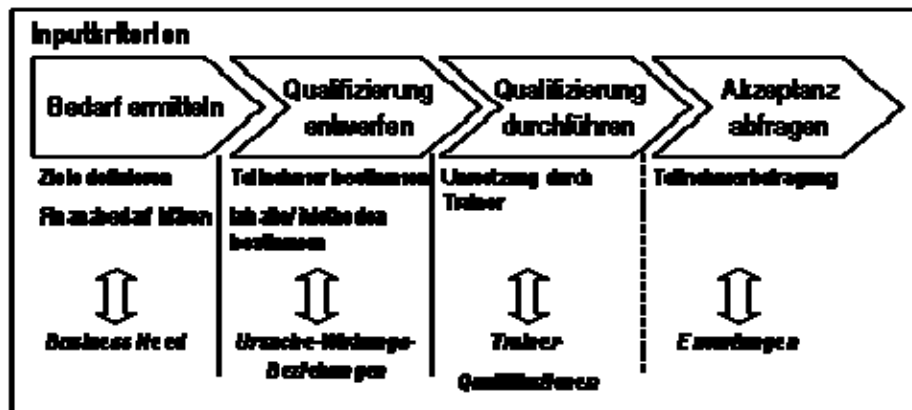


Abbildung 43: Systematisierung relevanter Inputkriterien der betrieblichen Weiterbildung nach Jetter, Kirbach und Wottawa (2005)

Eine wichtige Rolle spielen bei der Beurteilung betrieblicher Weiterbildung die vorhandenen Organisationsstrukturen. Wenn der Mitarbeiter nach der Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung das Gelernte anwenden möchte, aber aus strukturellen oder sozialisierungsbedingten Gründen nicht in der Unternehmenspraxis umsetzen kann, verunmöglicht man die Wirksamkeit der Qualifizierungsmaßnahme.

Eine weitere Alternative für die Nutzenbestimmung ist die *Balanced Scorecard* (BSC). Die BSC überprüft die Umsetzung einer Strategie in der jeweiligen Organisationseinheit. Mit der BSC ist eine Organisation in der Lage, kausale Beziehungen zwischen Zielen und deren Messindikatoren auf vier Dimensionen darzustellen. Dabei muss sich mit großer Sorgfalt dem organisationsbezogenen Nutzenverständnis genähert werden. Um alle möglichen Nutzensausprägungen abzubilden, sollte jede Organisation im Vorfeld genau festlegen, in welchen Facetten der Nutzen überhaupt gemessen werden kann. Ferner muss überlegt werden, „(...) mit welcher Kennzahl der Nutzen von welcher Qualifizierungsmaßnahme überprüft werden soll.“³³⁶

Die vorgestellten Modelle folgen dem Motto, einen Beurteilungsansatz für Wirksamkeiten zu liefern. Sie funktionieren in der Theorie dabei ganz gut. Dennoch sollte man nicht so weit gehen zu behaupten, dass diese Modellvorstellungen die betriebliche Bildungslandschaft so widerspiegeln, wie sie wirklich ist und daher per se geeignet sind. Die Vielfältigkeit betrieblicher Realität ist daher nur ein Aspekt, der die Grenzen derlei Modelle stets vor Augen führt.

7.2 Ökonomisierte Beurteilungsansätze

Im Zuge der Wertbeurteilung betrieblicher Weiterbildung ist es unablässig, die *Kosten* zu berücksichtigen, die mit betrieblicher Bildung verbunden sind. Die Bestimmung des Wertes oder des Ertrages betrieblicher Weiterbildung setzt eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Begriffen Kosten, Leistungen, Aufwendungen und Erträgen voraus. OLFERT³³⁷ definiert Kosten als „(...) wertmäßigen Verzehr von Produktionsfaktoren zur Erstellung und Verwertung betrieblicher Leistungen und zur Sicherung der dafür notwendigen Kapazitäten.“³³⁸ Eine ähnliche Terminologie findet sich auch bei WÖHE, der Kosten als „(...) Werteverbrauch deklariert, der bei der Erstellung der Betriebsleistung erfolgt.“³³⁹

³³⁶ Vgl. Wottawa, H. (2005), S. 30-31

³³⁷ Vgl. Olfert, K. (1987), S. 49

³³⁸ Vgl. Olfert, K. (1987), S. 49

³³⁹ Vgl. Wöhe, G. (1993), S. 1002

Kosten sind demnach Mengen und Werte, die bei der Erstellung oder Produktion von organisationalen Leistungen anfallen. Resultat eines mengen- oder wertmäßigen Verzehrs (Kosten) sind im Umkehrschluss die entstandenen *Leistungen*.³⁴⁰ Als organisationale Leistungen können Güter oder Dienstleistungen bezeichnet werden, die durch betriebliche Prozesse entstanden sind. Organisationale Leistungen werden durch die Merkmale beschrieben, auch tatsächlich produziert worden zu sein (Güterzugang), im Zusammenhang mit der betrieblichen Tätigkeit zu stehen (Leistungsbezogenheit) oder in Geldeinheiten beurteilt werden zu können (Bewertbarkeit).³⁴¹ Bei der Bestimmung von Kosten und Leistungen müssen keine steuer- oder handelsrechtlichen Richtlinien beachtet werden. Das heißt, dass betriebsbedingter Werteverzehr und Wertzugang von Organisation zu Organisation individuell und nach betriebspezifischen Vorstellungen beurteilt werden können. Werden die beiden Größen miteinander saldiert, erhält man das Betriebsergebnis. Die Gliederung der Kostenarten nach der Zurechenbarkeit auf Leistungen bzw. Kostenträger erfolgt in Einzel- und Gemeinkosten bzw. direkte und indirekte Kosten. Hintergrund ist die Zuweisung der Kosten nach dem Kostenverursacherprinzip. *Einzelkosten* können einer in Anspruch genommenen oder bezogenen Leistung oder einem einzelnen Kostenträger direkt zugeordnet werden. Im Gegensatz dazu ist die direkte Zurechnung von *Gemeinkosten* zu einer konkreten Leistung oder Produkt nicht möglich, da diese gemeinsam für mehrere Kostenträger im Unternehmen anfallen. Beispiele dafür sind Heiz- und Stromkosten, Telefon- oder Versandgebühren. Die Zuordnung von Gemeinkosten auf die einzelnen Kostenträger erfolgt indirekt i.d.R. über bestimmte Zuschlagsätze bzw. Verteilerschlüssel.

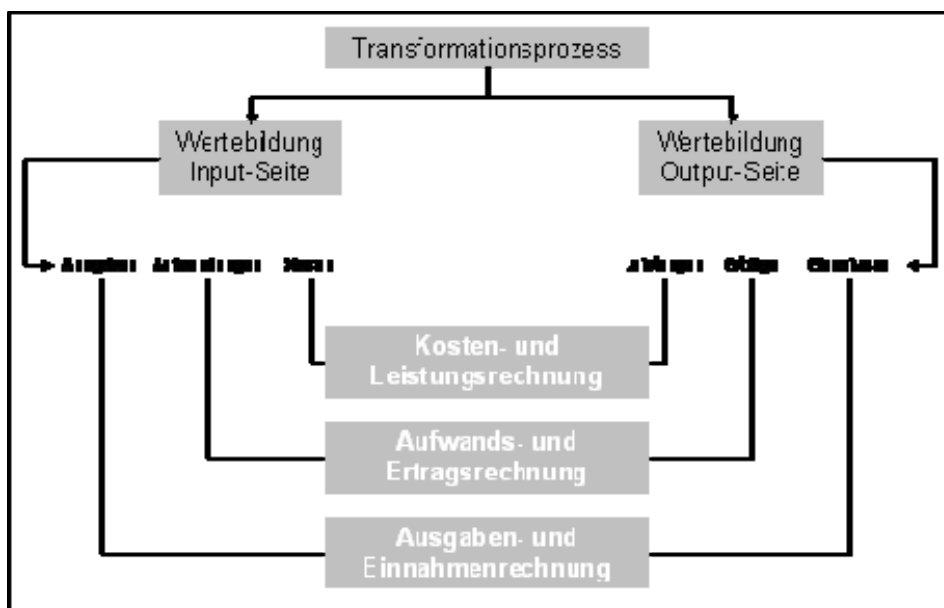


Abbildung 44: Darstellung des kinetischen Werteflusses³⁴² in Anlehnung an Hopfenbeck (2000)

³⁴⁰ Anm. d. Verf.: Leistungen werden nach Stehle und Sanwald als Mengen und Werte bezeichnet, die bei der Erstellung oder dem Verbrauch betrieblicher Güter- und Dienstleistungen entstanden sind.

³⁴¹ Vgl. Wöhe, G. (1993), S. 1002

³⁴² Anm. d. Verf.: Die Trennung von betrieblichen Inputs und Outputs kann in Anlehnung an HOPFENBECK nach folgender Gliederung erfolgen: 1.) INPUT = Stoffe (Rohstoffe, Hilfsstoffe, Betriebsstoffe, weitere Materialien, etc.) und Energien (gasförmig, flüssig, fest, etc.) sowie 2.) OUTPUT = Produkte (Primärprodukte, Kuppelprodukte, etc.), Stoffliche Emissionen (Abfall, Abwasser, Abluft, etc.) und Energetische Emissionen (Abwärme, Lärm, etc.). Vgl. Hopfenbeck, W. (2000), S. 1068

Aufwendungen und *Erträge* beschreiben den Werteverbrauch bzw. Wertezuwachs während einer festgelegten Periode. Im Bereich der betrieblichen Aufwendungen kann eine Vielzahl von unterschiedlichen Aufwandsarten, wie z.B. Löhne und Gehälter, Mieten, bilanzielle Abschreibungen oder Versicherungs- und Reisekosten aufgeführt werden, die das Reinvermögen einer Unternehmung verringern. Aufwendungen entstehen bereits durch die Anschaffung von Gütern, Kosten hingegen erst, wenn Güter mit Blick auf die betriebliche „Produktion“ auch verbraucht werden.

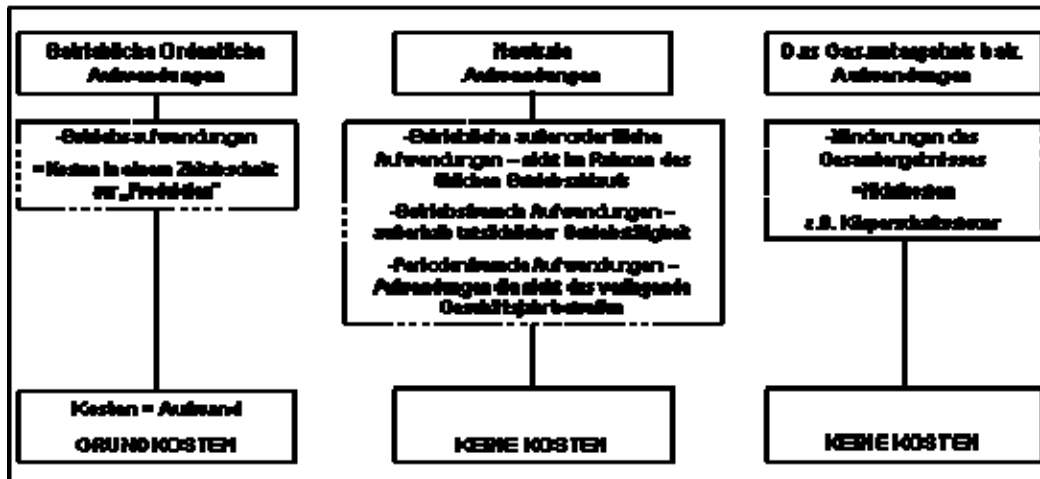


Abbildung 45: Schematische Darstellung zur Gliederung Betrieblicher Aufwendungen in Anlehnung an Stehle und Sanwald (1990)

Ähnlich wie Kosten und Aufwendungen können auch Leistungen und Erträge gegeneinander abgegrenzt werden. Grundsätzlich gilt, dass Erträge immer dann entstehen, wenn im Vorfeld Aufwendungen getätigt wurden, um einen angestrebten Ertrag aus der betrieblichen Aktivität zu generieren. Daher stellen Erträge „(...) die Werte an Gütern und Diensten dar, die ein Unternehmen im Abrechnungszeitraum erstellt hat.“³⁴³ Analog zur Gliederung betrieblicher Aufwendungen (siehe Abbildung 45) können auch die betrieblichen Erträge systematisiert dargestellt werden.

³⁴³ Vgl. Stehle, H. und Sanwald, W. (1990), S. 29

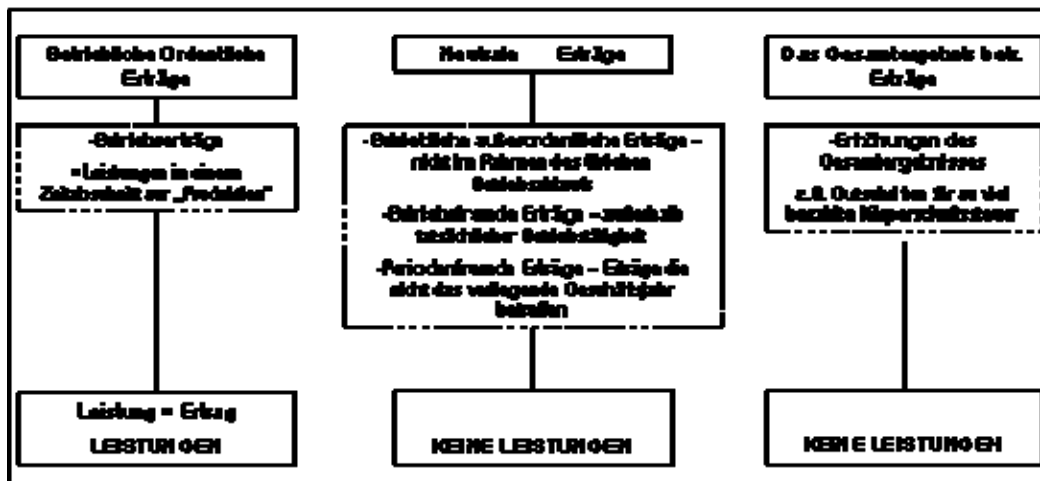


Abbildung 46: Schematische Darstellung zur Gliederung Betrieblicher Erträge in Anlehnung an Stehle und Sanwald (1990)

Die aufgezeigten ökonomischen Bestimmungsgrößen fließen in ihrer Gesamtheit in das so genannte *Unternehmensergebnis* ein. Soll der bewertete, betriebsbedingte Güterverzehr einer Periode begutachtet werden, so muss das Betriebsergebnis (siehe Abbildung 47), welches entweder einen Betriebsgewinn oder –verlust ausweist, analysiert werden.

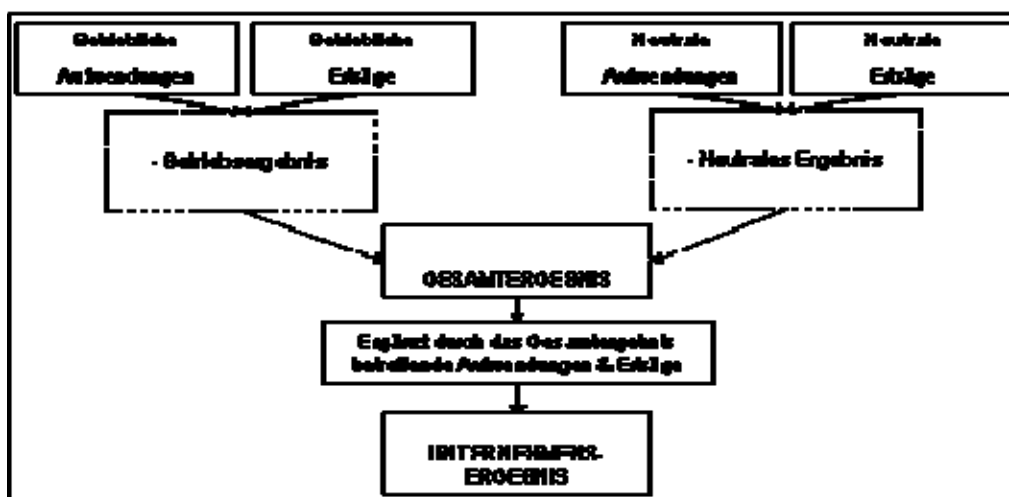


Abbildung 47: Schematische Darstellung zur Zusammensetzung des Betriebsergebnisses in Anlehnung an Stehle und Sanwald (1990)

Das neutrale Ergebnis ist ein Bestandteil der Gewinn- und Verlustrechnung, auf deren Basis der bilanzierte Erfolg einer Betrachtungsperiode errechnet werden kann.³⁴⁴ Neben der begrifflichen Abgrenzung der betriebswirtschaftlichen Erklärungsmaße ist es darüber hinaus notwendig, die jeweiligen Bemessungseinheiten genau voneinander zu differenzieren. Kosten werden, wie bereits ausgeführt, im internen Rechnungswesen erfasst, der Erfolgsebene zugeordnet und als bewerteter, betriebsbedingter Güterverzehr betrachtet; Aufwendungen hingegen stellen Veränderungen des Reinvermögens (Geld- und Sachvermögen) eines Unternehmens dar und bezeichnen den in der Finanzbuchhaltung erfassten Werteverzehr³⁴⁵ in einer Periode. Die betriebswirtschaftliche Forschung hat zusätzlich den pagatorischen Kostenbegriff hervorgebracht, der nicht vom bewerteten Güterverzehr, sondern von

³⁴⁴ Vgl. Olfert, K. (1987), S. 37f

³⁴⁵ Anm. d. Verf.: Wobei Aufwendungen nicht zwingend dem Betriebszweck dienen müssen.

Einzahlungen und *Auszahlungen* sowie *Einnahmen* und *Ausgaben* ausgeht.³⁴⁶ *Einzahlungen* und *Auszahlungen* beziehen sich in diesem Modell auf die Veränderung des Zahlungsmittelbestandes (Liquidität); *Einnahmen* und *Ausgaben* verweisen auf die Veränderung des Geldvermögens (Zahlungsmittelbestand und Forderungen abzüglich der Verbindlichkeiten) einer Unternehmung.

	Auszahlungen	Ausgaben	Aufwand	Kosten
Definition	Verringerung des Zahlungsmittelbestandes	Verringerung des Geldvermögens	Werteverzehr in einer Periode	bewerteter betriebsbedingter Güterverzehr einer Periode
Gesetzliche Verpflichtung	Handelsgesetzbuch Einkommenssteuergesetze			freiwillig
Ergebnis	Einzahlungen - Auszahlungen = Finanzsaldo	Einnahmen - Ausgaben Ein- oder Ausgabenüberschuss	Ertrag - Aufwand Gewinn oder Verlust	Leistungen - Kosten Betriebsgewinn- oder Betriebsergebnis
Bewertung	in Geldwerten	in Geldwerten	in Anschaffungs- und Herstellkosten	in Wieder- beschaffungskosten
Verwendung	Liquiditätsplanung (sehr kurzfristig)	Finanzplanung (kurzfristig)	Bilanzierung (jährlich)	Betriebsergebnis- rechnung (idealerweise monatlich)

Abbildung 48: Schematische Abgrenzung von Merkmalen zur Bestimmung von Geschäftsvorfällen in Anlehnung an Drosse (2006)

7.3 Bildungskosten

Bildungs- und Forschungssysteme sowie die daraus hervorgehenden technologischen Fortschritte einer Gesellschaft sind eng miteinander verbunden. Gesellschaften, die sich auch in Zukunft einen Wissensvorsprung für neue Technologien sichern wollen, müssen für die Ausbildung eines entsprechenden Bildungsstandes bei der Bevölkerung sorgen, die erforderlichen Erziehungsinstrumente bereitstellen und die notwendigen Bildungskosten auf sich nehmen. Für Erziehungssysteme, die jeweils unterschiedliche Komponenten einbeziehen, existieren verschiedene Kostenkonzepte.³⁴⁷

Neben einer Sicherung zukünftiger Wissensvorsprünge sind Gesellschaften gezwungen, eine Differenzierung der eigenen Bildungsleistungen vorzunehmen und die entstehenden Kostenstrukturen genau zu erfassen. Dies ist vor allem notwendig, um „Wettbewerbsvorteile“ gegenüber anderen Gesellschaftssystemen durch kostengünstigere Produktion³⁴⁸ von Bildung auszuschöpfen und dadurch die eigene strategische Ausgangsposition auf dem globalen

³⁴⁶ Vgl. Drosse, V. (1998), S. 25

³⁴⁷ Vgl. Grin, F. (2005), S. 70

³⁴⁸ Anm. d. Verf.: Es kann hierbei keinen Zweifel geben, dass Bildung nicht ausschließlich mit Metaphern der Finanzwelt beschrieben werden darf. Es existieren ebenso viele andere Bereiche, die den Wert der Bildung erfassen lassen und gleichzeitig die konkrete Bedeutung von Wissen und Bildung vermitteln. Beispiele hierfür sind Bildungsarbeit anstatt Bildungsproduktion oder zielgerichtete Ausbildung statt billige Ware. Man tut dem Gut der menschlichen Bildung keinen Gefallen, wenn diese am Fließband produziert werden soll, wenngleich unbestritten verschiedene Betrachtungen zur finanziellen Beurteilung der Bildungsarbeit und des Bildungsapparates unerlässlich sind. Es muss bei den vielfältigen Erscheinungsformen oder Ausprägungen von Bildung darauf aufmerksam gemacht werden, dass Bildung nicht einfach „produzierbar“ ist, sondern geschaffen wird und vor allem immer mit einer inneren persönlichen Entwicklung verbunden ist.

Wissensmarkt³⁴⁹ zu festigen. „(...) Die Problematik der Finanzierung“³⁵⁰ des Bildungssystems führt zwangsläufig zur Etablierung eines funktionierenden *Kostencontrollings*. Jedoch benötigt jeder Betrieb bzw. die Gesellschaft im Ganzen ein verlässliches Kostenrechnungssystem, um sich Wissensvorsprünge zu sichern und Kostenvorteile durch entsprechendes Controlling herauszuarbeiten.³⁵¹ Durch traditionelle Kostenrechnungssysteme (Voll- und Teilkostenrechnung) werden in der unternehmerischen Praxis die Produktkosten geplant, kontrolliert und schließlich auf die einzelnen Kostenträger verrechnet. Durch diese Verfahrensweise wird es überhaupt erst möglich, die spezifischen Produktkosten zu identifizieren, um im Anschluss daran den Preis festzulegen, der zum einen die Kosten decken und zum anderen noch zusätzlich einen Gewinnaufschlag beinhalten soll. Es ist nachvollziehbar, wenn Unternehmen den Preis ihrer Produktion in Richtung des kostendeckenden Bereichs absenken, um ihre Produkte anschließend billiger anbieten zu können. Voraussetzung ist jedoch, dass die Kosten exakt erfasst und den vorhandenen Kostenträger verursachungsgerecht zugerechnet wurden, was allerdings in der Realität nicht immer vollständig gelingt. Im Bereich der Bildungskostenrechnung³⁵² sind allein schon aufgrund des schwer ermittelbaren Preises eines „produzierten“ Bildungsstandes die Grenzen altbewährter Kostenrechnungssysteme absehbar. Zudem ist in diesem Segment eine valide Zuordnung der entstehenden Gemeinkosten³⁵³ nicht in vollem Maße gegeben. Um den angedeuteten Problemen im Kostensegment der Gemeinkosten zu begegnen, wäre eine Untersuchung der äußerst komplexen Struktur des gesamten Bildungssystems notwendig. Nur dann kann eine detaillierte Berechnung der Prozesskosten erfolgen. Während z.B. die Gemeinkosten in der unternehmerischen Praxis stetig ansteigen, sinken die Einzelkosten. Dadurch laufen die traditionellen Kostenrechnungssysteme immer häufiger ins Leere. Um ein Verständnis davon zu bekommen, wie sich das Verhältnis zwischen Gemein- und Einzelkosten im deutschen Bildungssystem darstellt, müsste eine detaillierte Prozesskostenrechnung erfolgen.³⁵⁴ Dies setzt jedoch voraus, dass alle ablaufenden Prozesse des Bildungssystems eins zu eins in einem Modell abgebildet werden.

³⁴⁹ Vgl. Ebd.: Ein wichtiger Punkt ist dabei auch, dass gerade in der so genannten globalisierten Informations- und Wissensgesellschaft, die Wissen zu jeder Zeit und an jedem Ort verspricht, paradoxerweise auch eine Entwertung von Wissen stattfindet, da Wissen inflationär und von jedem verbreitbar ist und damit keine Zuverlässigkeit für sich beanspruchen kann. Das globalisierte Wissen hat dadurch keine Autorität mehr. Der Glaube an die Verfügbarkeit des Wissens und die Zweifelhaftheit des Wertes von Wissen machen es aber umso wichtiger, welchen persönlichen Umgang die Mitglieder der Gesellschaft, oder im Konkreten die Mitarbeiter, mit Kenntnissen, Erfahrungen und Wissen erlernen.

³⁵⁰ Vgl. Grin, F. (2005), S. 70

³⁵¹ Anm. d. Verf.: Die OECD hat hierfür Indikatoren konzipiert, die zur Planung und Evaluation von Erziehungssystemen notwendig sind. Vgl. hierzu auch das INES-Projekt der OECD.

³⁵² Vgl. Grin, F. (2005), S. 70. Zur Beurteilung eines Erziehungssystems sind vielfältige Kostenkonzepte entwickelt worden. Sie beziehen sich dabei u.a. auf die Differenzierung zwischen „(...) Grundkosten oder Opportunitätskosten, Rüstkosten oder Betriebskosten sowie Durchschnittskosten oder Grenzkosten.“

³⁵³ Anm. d. Verf.: Gemeinkosten sind dem Endprodukt nicht direkt zuordenbar. In der unternehmerischen Praxis wären als Beispiele für Gemeinkosten das Verpackungsmaterial für Produkte, Personalkosten, Hilfsstoffkosten, Wartungskosten, Qualitätssicherungskosten, Wasser- und Stromkosten oder Abschreibungen zu nennen. Im konkreten Bereich der schulischen Ausbildung könnten z.B. Kostenaufkommen im Bereich der Gebäudeinstandhaltung oder Wärmeversorgung (z.B. Heizkosten für Schulgebäude) als Gemeinkosten aufgeführt werden.

³⁵⁴ Vgl. Ebd.: Sämtliche Gemeinkosten, die im Bereich des Bildungssystems identifiziert werden, sollten bei einer etwaigen Prozesskostenrechnung verursachungsgerecht den jeweiligen Einzelprozessen zugewiesen werden.

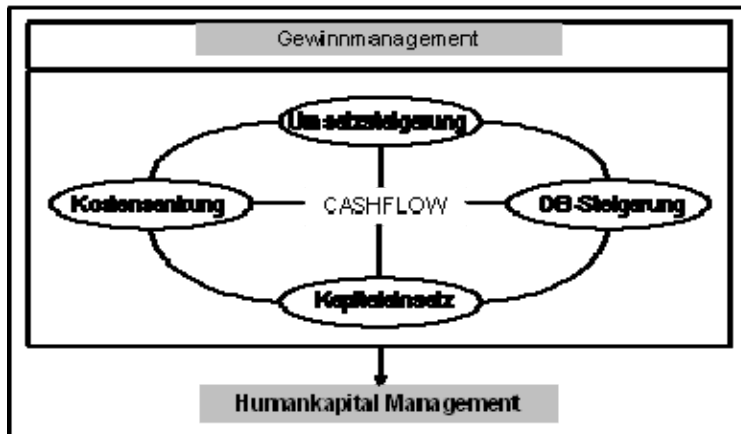


Abbildung 49: Betriebswirtschaftliche Beeinflussungsfaktoren des Gewinnmanagements als Voraussetzungen für Investitionen in das humane Kapital

7.4 Programmatistische Kostendifferenzierung in der betrieblichen Weiterbildung

Weiterbildungskosten können aus Sicht des Unternehmens, aus Teilnehmersicht sowie aus der Perspektive des Bildungsanbieters betrachtet und bewertet werden. Hier sollen die Bildungskosten aus Unternehmenssicht im Vordergrund stehen.

Tab. 3: Darstellung der Erfassungsmöglichkeiten von Bildungsmaßnahmen in Anlehnung an Decker (2000)

Umfänge	Beschreibung
Kostenplanung	Festlegung des vorgesehenen Finanzvolumens für betriebliche Weiterbildung
Kostenverrechnung	Arechnung der entstandenen Kosten & Aufbereitung der Kosten nach Kostenart, -stellen, -träger
Soll-Ist-Vergleich	Abweichungsanalyse bezüglich geplanter Ausgabenvolumina (Soll)
Wirtschaftlichkeitskontrolle	Überprüfung der Bildungsarbeit hinsichtlich ihrer Wirtschaftlichkeit & Effektivität
Durchführungsentscheidung	Entscheidung, ob Bildungsmaßnahme aufgrund durchgeführter Kosten-Analysen zum Einsatz kommt
Arten	
Direkte Kosten	Personalkosten (z.B. Bildungspersonal (haupt- und nebenamtlich), Honorare, etc.)
	Sachkosten (z.B. Mieten, Abschreibungen, Reisekosten, Seminargebühren, Prüfungsgebühren, etc.)
Indirekte Kosten	Ausfallkosten bei Teilnehmern & Dozenten, Arbeitsausfallzeit der Teilnehmer
	Minderleistungen (z.B. Ausfallgebühren)
	Lohn- und Gehaltsfortzahlung der Teilnehmer, Reisekosten der Teilnehmer

Die Forschungsliteratur weist keinen gemeinsamen Nenner bei den relevanten Kostenarten aus.

Tab. 4: Darstellung der Grundstruktur für die Kostenkontrolle durch Kostenstellen- und Kostenträgerrechnung in Anlehnung an Decker (2000)

1. Schritt	Kostenartenrechnung Welche betrieblichen Weiterbildungskosten sind in welchem Zeitraum in welcher Höhe angefallen?
	Kostenstellenrechnung Wo sind die betrieblichen Weiterbildungskosten angefallen?
2. Schritt	Kostenträgerrechnung Wofür sind die betrieblichen Weiterbildungskosten angefallen?
	Kostenkalkulation, Planungs- und Wirtschaftlichkeitsrechnungen, Weiterbildungsstatistik

Die umfangreichen kostenanalytischen Betrachtungen von betrieblichen Bildungsmaßnahmen stehen jedoch wegen oberflächlicher und eindimensionaler Nutzenerfassung in scharfer Kritik.³⁵⁵

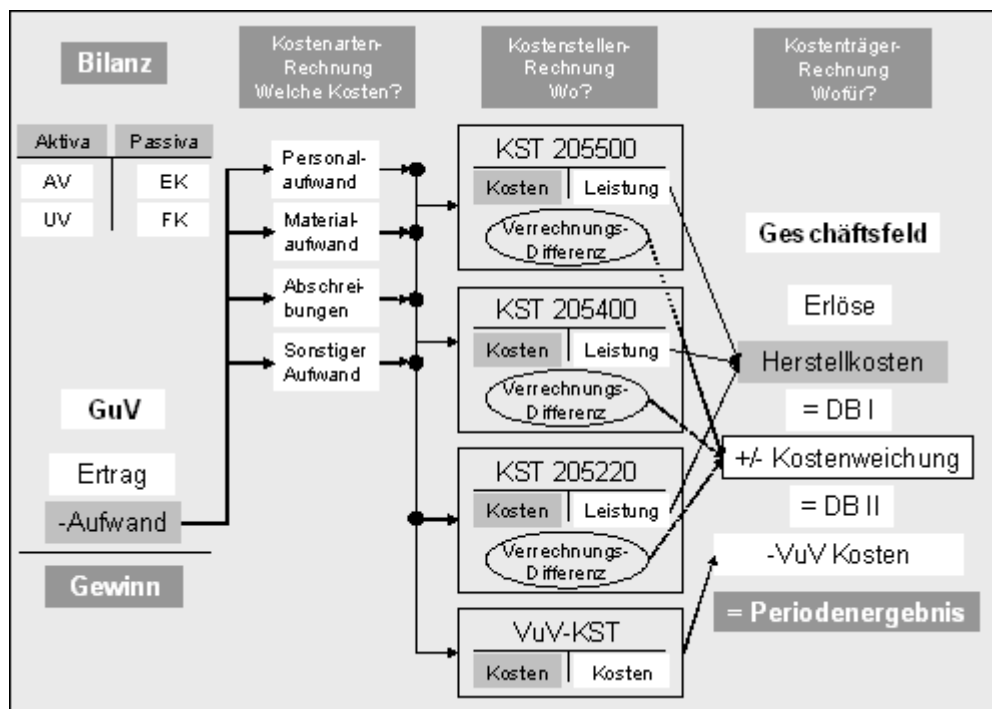


Abbildung 50: Datenfluss von der Bilanz in das Periodenergebnis unter besonderer Berücksichtigung der Personalaufwendungen und -kosten und zurechenbaren Erträgen in Anlehnung an Schmeisser (2006)

³⁵⁵ Vgl. Schmitt, A. (2006), S. 46

7.5 Rechnungswesen in der betrieblichen Weiterbildung

Im Bereich des betriebswirtschaftlichen Rechnungswesens wird der wirtschaftliche „Erfolg“ mit ergebnisorientierten Instrumenten gemessen, in die so genannte Zielerreichungsindikatoren eingebunden sind.³⁵⁶

Tab. 5: Darstellung ergebnisorientierter Instrumente des Rechnungswesens

Instrumente	Zweck, Nutzen
Bilanz	Nachweis des Vermögens und des Kapitalbestandes
Erfolgsrechnung (GuV)	Darstellung von Aufwand und Ertrag (Gewinn/ Verlust)
Kapital-/Mittelflussrechnung	Übersicht über Mittelherkunft und Mittelverwendung innerhalb eines Jahres
Wertschöpfungsrechnung	Darstellung von Wertschöpfung und ihrer Verteilung
Kosten- und Leistungsrechnung	Ermittlung von Kosten und Leistungen; Bildung von Kalkulationssätzen
Stückkalkulation (Auftragskalkulation)	Erfassung und Darstellung der Kosten je Leistungseinheit, Stück oder Auftragserfolg
Kurzfristige Erfolgsrechnung (KER)	Ermittlung und Darstellung der Kosten und des Erlöses sowie des Betriebsgewinnes in kurzen Zeitspannen (Monate, Quartale)

Das Segment des Bildungs-Rechnungswesens ist durch zwei Merkmale gekennzeichnet. Einerseits „(...) liefert es einen Überblick über das Wirtschaftsgebaren, über Erfolg und Leistungen, Einnahmen und Ausgaben einer Periode.“³⁵⁷ Zum anderen ermöglichen die vergangenheitsbezogenen Daten aus dem Rechnungswesen Rückschlüsse, die auch für zukunftsgerichtete Entscheidungen ausschlaggebend sein können. Als Zielstellungen des Rechnungswesens gelten die *Erfassung*, *Dokumentation* und *Kontrolle* des betrieblichen Geschehens.



Abbildung 51: Untergliederung des Bildungs-Rechnungswesens nach Decker (2000)

7.5.1 Finanzbuchhaltung

Die Finanzbuchhaltung erfasst die gesamten Geschäftsvorfälle einer Organisation in einer bestimmten Zeitperiode. Dazu zählen alle Zahlungsvorgänge (Ausgaben), Einnahmen sowie alle Aufwendungen und Erträge. Auf Basis der berücksichtigten Geschäftsvorfälle wird dann am Ende der jeweiligen Geschäftsperiode die Gewinn- und Verlustrechnung sowie die Bilanz erstellt.³⁵⁸

³⁵⁶ Vgl. Hopfenbeck, W. (2000), S. 1051f

³⁵⁷ Vgl. Decker, F. (2000), S. 96

³⁵⁸ Anm. d. Verf.: Aufwand und Ertrag spiegeln sich im *Gewinn* der Unternehmung wider. Die Einnahmen und Ausgaben sind für die *Liquidität* verantwortlich.

7.5.2 Kosten- und Leistungsrechnung

Die Kosten- und Leistungsrechnung kalkuliert die innerbetrieblichen Wertbewegungen.³⁵⁹ Die bei der Kosten- und Leistungsrechnung notwendige Gliederung der Kostenarten muss dabei zwingend lückenlos sein und nach den Kriterien *verbrauchte Kosten*, *Abhängigkeiten* und *Zurechenbarkeit* erfolgen.

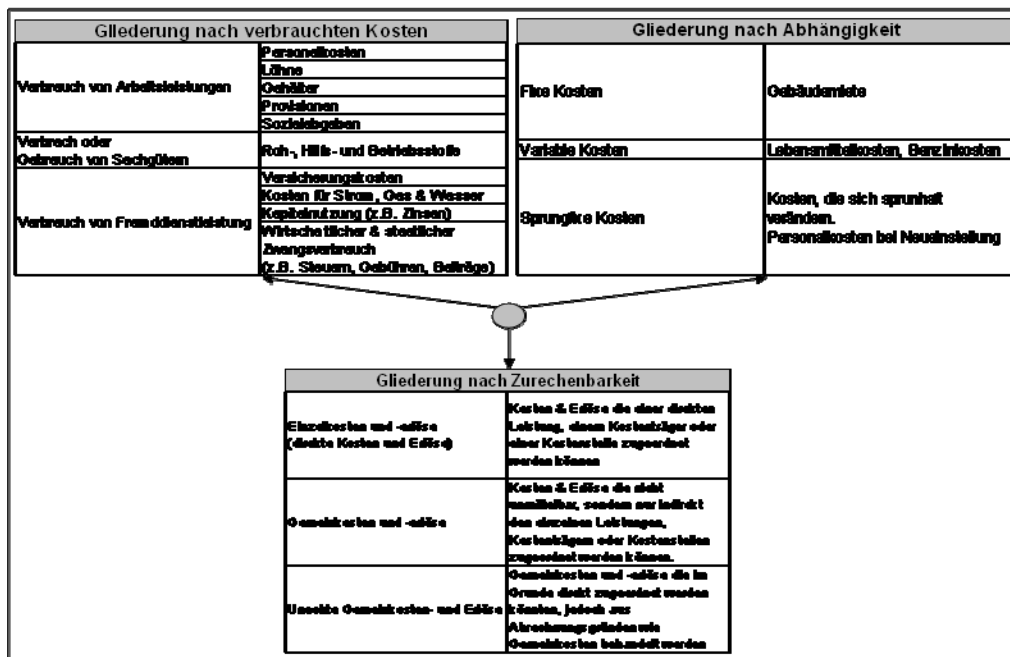


Abbildung 52: Untergliederung der Kostenarten innerhalb der Kosten- und Leistungsrechnung nach Decker (2000)

Die aufgezeigten Unterscheidungsformen von Kosten im Bezug auf deren Abhängigkeiten von einzelnen Funktionsvariablen lassen sich darüber hinaus nach dem Verhältnis abgrenzen, in dem diese ab- oder zunehmen.³⁶⁰

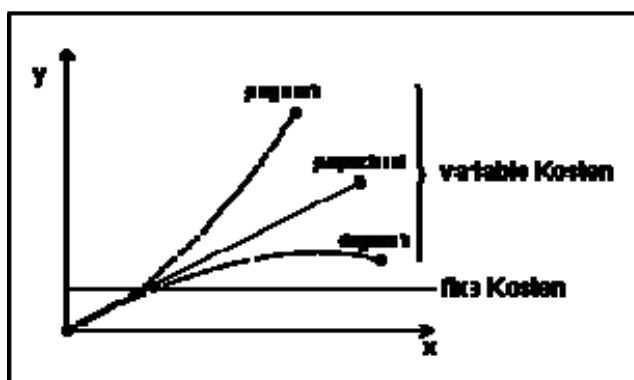


Abbildung 53: Untergliederung der Kostenarten hinsichtlich deren Abhängigkeitsbeziehungen in Anlehnung an Gönner, Lind und Weis (1991)

³⁵⁹ Vgl. Hopfenbeck, W. (2000), S. 74f

³⁶⁰ Vgl. Gönner, K., Lind, S. und Weis, H. (1991), S. 229 sowie auch bei Bloech, J., Boagascchewsky, R., Götze, U. und Roland, V. (1991), S. 55

Weiterhin wird nach Festlegung der geltenden Kostenarten³⁶¹ eine Trennung zwischen Kostenstelle (z.B. Unternehmensabteilung) und Kostenträger (siehe Tabelle 4) vorgenommen.

7.5.3 Statistik

Durch die dritte Form des Rechnungswesens, die Statistik, wird das relevante Daten- und Zahlenmaterial einer Unternehmung erhoben und ausgewertet. Dieser Schritt erfolgt auf Grundlage von Kennzahlen, die durch betriebliche Voraussetzungen und Informationsbedarfe miteinander verknüpft sind. Oftmals wird in diesem Segment vergangenheitsbezogenes und aktuelles Zahlenmaterial miteinander verglichen. Vergleiche interner Daten oder auch Abgleiche zwischen internen und externen Daten sind dabei mögliche Schritte.

7.5.4 Planungsrechnung

Die unternehmerische Planungsrechnung dient der Erfassung zukünftiger Kennzahlen und somit hauptsächlich der Geschäftsführung bei der Entscheidungsfindung. Sie kann als Prognoserechnung bezeichnet werden und ist durch die Unberechenbarkeit zukünftiger Ereignisse oftmals eine risikoreiche Fehlerquelle. Dennoch wird die Planungsrechnung zur Legitimation zahlreicher Entscheidungen herangezogen und rechtfertigt unternehmerische Investitionen, Marketingmaßnahmen oder Personalszenarien.

7.6 Wertschöpfung der betrieblichen Weiterbildung

Eine der größten Herausforderungen für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung liegt darin begründet, den direkten Beitrag zur vorhandenen Wertschöpfungskette darzustellen. Es geht hierbei vor allem um die Verdeutlichung, welche wertschöpfenden Aspekte durch betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen erreicht werden und das im Vergleich zu den Aspekten, die das Unternehmen ohnehin benötigt. Das Thema der Wertschöpfungsintegration von betrieblicher Bildung steht noch am Anfang und erfordert eine äußerst engmaschige Verknüpfung aller direkten und indirekten Komponenten der Wertschöpfungskette. Im Rahmen dieser Arbeit wird zwischen den Ansätzen der *Opportunitätsbetrachtung* und *Ist-Kostenverrechnung* zur Wertschöpfungsanalyse unterschieden.

7.6.1 Opportunitätsbetrachtung

Bei der Opportunitätsbetrachtung wird die Frage gestellt, welche Kosten die Organisation investieren müsste, wenn bestimmte Aspekte durch betriebliche Bildungsmaßnahmen nicht sichergestellt werden, sondern durch hochpreisige Alternativinvestitionen realisiert werden würden.

³⁶¹ Anm. d. Verf.: Ein Beispiel für den Vergleich von Kostenarten wird bei Decker, F. (2000), S. 104-105 detailliert gegeben. Eine ähnliche Untergliederung findet sich auch bei Becker, M. (2002), S. 165 hinsichtlich der Klassifikation der Nutzenfunktion.

Anders ausgedrückt: Opportunitätsbetrachtungen gestatten so genannte „Was-wäre-wenn“-Betrachtungen.³⁶² Ergebnis dieser Untersuchungen ist ein Vergleich von zielbezogenen Szenarien. Aufgrund der Gegenüberstellung verschiedener und meist monetär verknüpfter Alternativen kann dann der durch die günstigste Variante erbrachte Wertschöpfungsbeitrag verdeutlicht werden.

7.6.2 Ist-Kostenverrechnung

Die Kostenverrechnung ist ein wesentliches Steuerungsinstrument bei der Wertschöpfungsbetrachtung. Je weiter indirekte Wertschöpfungsprozesse, wie z.B. die betriebliche Weiterbildung, in Unternehmen vordringen bzw. einbezogen werden, desto mehr gewinnt die innerbetriebliche Verrechnung auf Basis von Ist-Kosten an Gewicht. Dies geschieht insbesondere vor dem Hintergrund, dass mit höheren betrieblichen Weiterbildungsaufkommen zwangsläufig der Anteil an den entstehenden Prozesskosten steigt. Im Falle der Anwendung erfolgt die Ist-Kostenverrechnung mit Hilfe unterschiedlicher Verfahren³⁶³.

7.7 Bildungsinvestitionsansätze

Die Fachleute des Rechnungswesens erstellen, warten und interpretieren unternehmensspezifisch angepasste Instrumente (siehe hierzu Tabelle 5). Der oberste Zweck dieser Instrumente besteht darin, mit Hilfe der generierten Daten notwendige Steuerimpulse ableiten zu können. Eine Grundvoraussetzung, um in das humane Kapital einer Organisation investieren zu können, ist die Generierung von Kapital. So besteht die entscheidende Aufgabe der Unternehmensleitung in der langfristigen Sicherstellung der Lebensfähigkeit des Organisationssystems und in der Kapitalgewinnung.³⁶⁴ Hierfür sind insgesamt 15 detaillierte Voraussetzungen zu erfüllen, die sich in die drei übergeordneten Cluster *Sachbereich*, *Führungsbereich* und *Finanzbereich* einordnen lassen.³⁶⁵ In kapitalistischen Gesellschaften und Arbeitsprozessen wird für die meisten der aufgeführten Detailvoraussetzungen ein entsprechender *Finanzmitteleinsatz* vorausgesetzt.

Um beispielsweise überlegene Produkte herzustellen (siehe Abbildung 54), ist der Einsatz von bzw. die Investition in zukunftsorientierte(n) Produktionsanlagen erforderlich. Der Rückgriff auf qualifizierte Mitarbeiter und Führungskräfte (siehe Abbildung 54) wird ebenso durch Investitionen in entsprechende betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen sichergestellt. Es muss daher im Vorfeld konstatiert werden, dass die Absicherung des Finanzbereichs eine Schlüsselgröße für den Erhalt der Organisation am Markt darstellt.

³⁶² Vgl. Ebd.: Derlei Betrachtungen könnten sich u.a. darauf beziehen, welche externen Weiterbildungsinvestitionen durch unternehmensinterne Formen der Wissensweitergabe vermieden werden können. Es kann in diesem Fall beispielsweise sehr genau ausgerechnet werden, was ein interner oder externer Referent kosten würden, wenn er die avisierte Bildungsmaßnahme durchführen würde. Eine andere „Was-wäre-wenn“-Analyse könnte einen Vergleich anstellen, welche auftretenden Kosten vermieden werden könnten, wenn eine bestimmte Mitarbeiterklientel in einem speziellen Bereich geschult wird.

³⁶³ Vgl. Ebd.: Hier wird in vorgangsbezogene (erfolgen während einer Periode) und periodischen Verrechnungen (finden am Ende einer Periode statt) unterschieden.

³⁶⁴ Vgl. Ebd.: Um das Kapital einer Unternehmung zu verwenden (z.B. für Investitionen in das Humankapital), muss dafür gesorgt werden, dass die finanzielle Stabilität bewahrt bleibt.

³⁶⁵ Vgl. Büchli, E. (2007), S. 44

Dabei dient die *Liquidität*³⁶⁶ dazu, „(...) die jederzeit fällig werdenden Zahlungsverpflichtungen erfüllen zu können.“³⁶⁷

Sachbereich	Führungsbereich	Finanzbereich
Überlegene Produkte	Ergebnis- und zielorientierte Führung	Liquidität sichern
Ausreichendes Nachfragepotenzial erschließen	Operative & strategische Führungsinstrumente	Überschuss (Cashflows) erzielen & sinnvoll verwenden
Starke Stellung im relevanten Markt aufbauen	Pflege des Details	Risikokapital (Eigenkapital) erhalten
Wirtschaftliche Herstellung/ Vertrieb	Konsequente Konzentration der Ressourcen auf wenige bedeutende Ziele	
Qualifizierte Mitarbeiter & Führungskräfte	Motivierendes Betriebsklima	
Anpassungsfähige, flexible & lernfähige Unternehmensorganisation	zukunftsgerichtete Unternehmenskultur pflegen	

Abbildung 54: Voraussetzungen für Investitionen nach Büchli (2006)

Der Cashflow einer Organisation generiert sich aus den gegeneinander aufgerechneten Liquiditätswerten unternehmerischer *Aufwendungen* und *Erträge*. Abhängig vom tätigen Geschäftsfeld einer Organisation ist ein unterschiedliches Maß an Cashflow notwendig. Beispielsweise benötigen Organisationen (z.B. aus der Technologiebranche) für höhere Investitionen naturgemäß einen höheren Cashflow als Unternehmen aus der Handels- oder Dienstleistungsbranche.

³⁶⁶ Vgl. Ebd.: Die bekanntesten Kennzahlen für die Beurteilung der Liquidität sind: 1.) Cash Ratio (Liquidität 1. Grades = Liquide Mittel („Geldbestände“ / kurzfristiges Fremdkapital)); 2.) Quick Ratio (Liquidität 2. Grades = Liquide Mittel und Forderungen / kurzfristiges Fremdkapital); 3.) Current Ratio (Liquidität 3. Grades = Umlaufvermögen / kurzfristiges Fremdkapital).

³⁶⁷ Vgl. Büchli, E. (2007), S. 25

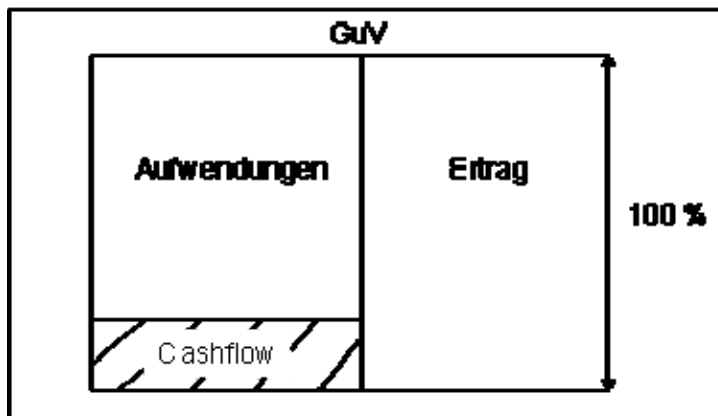


Abbildung 55: SCHEMATISCHE DARSTELLUNG DES CASHFLOWS

Die investitionstheoretischen Ansätze der betrieblichen Weiterbildung sind dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht nur die Kosten berücksichtigen, die bei der Bildung entstehen, sondern zusätzlich die durch Qualifizierung freigesetzten Leistungen in die Analyse mit einbeziehen. Hintergrund dieser theoretischen Ansätze ist der *Wertekreislauf* in Unternehmen. Dieser ist dadurch charakterisiert, dass Organisationen auf Produktionsgüter verschiedener Art (z.B. Maschinen, Werkzeuge, Einrichtungsgegenstände und Mitarbeiter) zurückgreifen, um diese im Rahmen von betrieblichen Leistungsprozessen in „absetzbare“ Güter zu übersetzen.³⁶⁸ Mit der Freisetzung von Leistungsprozessen ist jedoch ein gegenläufiger Kapitalbedarf verbunden, der die benötigten Produktionsmittel zur Verfügung und damit sicher stellt, dass der vorgesehene betriebliche Leistungsprozess stattfindet (z.B. Sachgüter oder Personalkosten). Die Entlohnung, aber auch die betriebliche Weiterbildung von Mitarbeitern, wird ähnlich wie andere Produktionsgüter als Sachinvestition verstanden.³⁶⁹ Durch diese Sichtweise ist es möglich, das humane Kapital mit Hilfe investitionstheoretischer³⁷⁰ Methoden zu berechnen. Voraussetzung ist jedoch ein Vergleich zwischen „(...) aus einer Weiterbildungsinvestition resultierenden Zahlungsströmen, d.h. eine Gegenüberstellung von durch die Weiterbildung bedingten Auszahlungen, mit den dadurch erzielenden Einnahmen.“³⁷¹ Grundsätzlich lassen sich die Investitionsrechenverfahren in die zwei Gruppen, *statische* und *dynamische* Verfahren, einteilen.

7.7.1 Statische Investitionsrechenverfahren

7.7.1.1 Kostenvergleichsverfahren

Beim Kostenvergleichsverfahren werden die „(...) laufenden Betriebskosten sowie die kalkulatorischen Kosten für verschiedene Investitionsalternativen (z.B. kalkulatorische Abschreibungen und kalkulatorische Zinsen) einander gegenübergestellt“³⁷², um so eine Entscheidung über die kostengünstigsten Alternative zu treffen. Die Kostenvergleiche orientieren sich bei diesem Verfahren nicht nur an Basisdaten über 1.) Kosten pro *Zeitabschnitt*, sondern können sich auch auf Gegenüberstellungen von 2.) Kosten pro *Leistungseinheit* beziehen.

³⁶⁸ Vgl. Gönner, K., Lind, S. und Weis, H. (1991), S. 282

³⁶⁹ Vgl. Schmitt, A. (2006), S. 46

³⁷⁰ Vgl. Ebd., S. 46

³⁷¹ Vgl. Ebd., S. 46 sowie vgl. Gönner, K., Lind, S. und Weis, H. (1991), S. 284f bzw. vgl. Busse, F.-J. (1991), S. 278

³⁷² Vgl. Ebd., S. 278

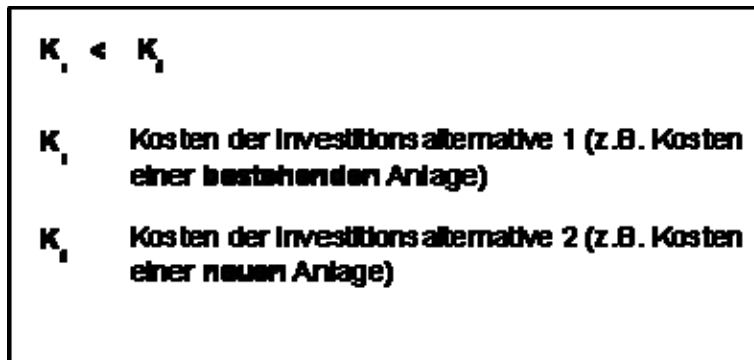


Abbildung 56: Schematische Darstellung des Kostenvergleichsverfahrens

Allerdings werden beim Kostenvergleichsverfahren immer gleich bleibende Kosten während der gesamten Nutzungsdauer unterstellt. Es handelt sich um einen polarisierenden Vergleich von reinen Inputgrößen.

7.7.1.2 Gewinnvergleichsverfahren

Das Gewinnvergleichsverfahren ist eine Weiterentwicklung des Kostenvergleichsverfahrens, da neben den Kosten auch die Erlöse in den Vergleich miteinbezogen werden. So kann eine Beurteilung erlangt werden, die die unterschiedlichen Rahmenbedingungen (z.B. Marktschwankungen) mit einfließen lässt.

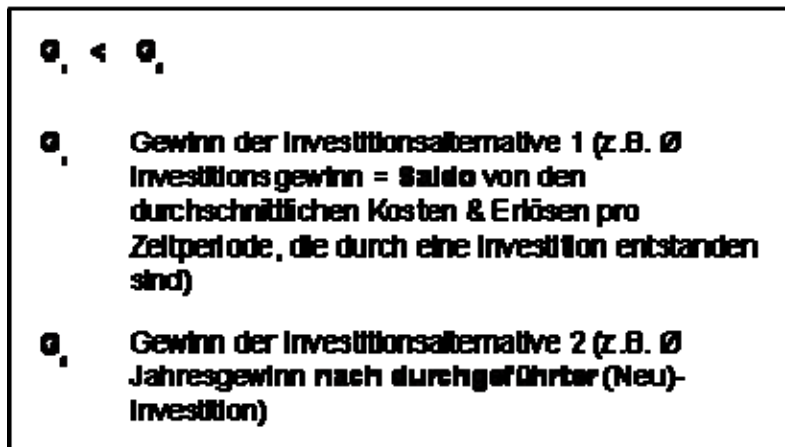


Abbildung 57: Schematische Darstellung des Gewinnvergleichsverfahrens

Dieser Rechnungsart zufolge fällt die Investitionsentscheidung zugunsten der Alternative aus, deren Gewinn höher ist. Doch auch das Gewinnvergleichsverfahren lässt einige Unzulänglichkeiten erkennen. So bildet der Alternativenvergleich z.B. keine Aussagen über Rentabilitäten ab und darüber hinaus ist die Gewinnzurechnung zu bestimmten Investitionen verhältnismäßig schwierig, da diese einen zu großen Unsicherheitsfaktor (z.B. durch unvorhersehbare Ereignisse) in sich trägt.

7.7.1.3 Amortisationsverfahren

Die Amortisationsrechnung ist eine Analysemethode, bei der neben den anfänglichen Aufwendungen für ein Investitionsgut auch dessen Erträge einbezogen werden, d.h. der Wiedergewinnungszeitraum des Mitteleinsatzes wird offen gelegt.

$$A = \frac{\text{Miteinsatz}}{\text{\$/ jährliche Wiedergewinnung}}$$

A **Amortisationsdauer**

Abbildung 58: Formalisierte Darstellung der Amortisationsrechnung

7.7.1.4 Rentabilitätsrechnung

Im Rahmen der Rentabilitätsrechnung wird versucht, den aufgezeigten Problemen beim Vergleichsverfahren zu begegnen, indem die Inputgrößen zu den entsprechenden Outputgrößen in Relation gesetzt werden.³⁷³ Voraussetzung ist jedoch, dass die Outputgrößen valide gemessen werden können.³⁷⁴

$$R = \frac{\text{\$/ jährlicher Überschuss (in €)}}{\text{\$/ Kapitaleinsatz (in €)}} \times 100$$

R **Rentabilität**

Abbildung 59: Formalisierte Darstellung der Rentabilitätsrechnung

Im Bereich der Bildungsökonomie existiert eine weitestgehend anerkannte Kenngröße für Rentabilitätsbetrachtungen – die *Bildungsrendite*.³⁷⁵ Sie ist eine Kennzahl für den prozentualen Zugewinn an Einkommen³⁷⁶, den ein Mitarbeiter aufgrund der durchgeführten Bildungsinvestition erreicht hat. Doch gleichsam können Rentabilitätsanalysen von Bildungsmaßnahmen neben der Betrachtung von privaten Bildungsrenditen (z.B. einen relativen Einkommensvorteil oder das geringere Risiko, arbeitslos zu werden, d.h. die Vermeidung von Lohnausfällen) im Falle eines konkreten Mitarbeiters auch auf den fiskalischen (z.B. zusätzliche Steuereingänge aufgrund höherer Einkommen werden den

³⁷³ Anm. d. Verf.: Die Rentabilitätsrechnung folgt nachstehender Zielhierarchie: Rentabilität = Verhältnis aus Gewinn (Verhältnis: Erlöse & Kosten) → OUTPUT und eingesetzten Kapital (Eigen- und Fremdkapital) → INPUT.

³⁷⁴ Vgl. Schmitt, A. (2006), S. 47

³⁷⁵ Vgl. Frey, B. und Benz, M. (2006), S. 12, Schmitt, A. (2006), S. 47, Busse, F.-J. (1991), S. 280, Fritsch, R. (2005), S. 1-25 und Lang, K. (2006), S. 29

³⁷⁶ Anm. d. Verf.: Das Fraunhoferinstitut weist in einer Längsschnittanalyse zwischen den Jahren 1980 und 2004 aus, dass die Bildungsrenditen in der gewerblichen und nicht-gewerblichen Wirtschaft im Zeitverlauf leicht gesunken sind. Das Niveau der Bildungsrenditen ist nach den Ergebnissen dieser Studie trotzdem hoch, d.h. Bildung lohnt sich. Im Vergleich zu den Ausgangsdaten dieser Studie lohnt sich Bildung lediglich nicht mehr in dem Ausmaß wie zu Beginn der Datenaufzeichnung.

öffentlichen Bildungskosten gegenübergestellt) und sozialen Bereich (Zusammenfassung von individuellen und staatlichen Erträgen bzw. Kosten führt zur möglichen Beurteilung von erzieltm technologischen Fortschritt oder Beteiligungen an der Wohlfahrt) ausgeweitet werden.³⁷⁷

$$B = \frac{\text{durch Bildung erzielte Deckungsbeiträge}}{\text{Kapitaleinsatz (Bildungsinvestition)}} \times 100$$

B **Bildungsrendite**

Abbildung 60: Berechnung der Bildungsrendite in Anlehnung an Schmitt (2006)

Auch bei diesem Beurteilungsansatz muss das Problem erkannt werden, dass zukünftige Entwicklungen (z.B. aus Weiterbildungsmaßnahmen resultierende Zahlungsströme) nur ungenügend vorhergesehen werden können und dementsprechend nicht exakt zu extrahieren sind. Aus diesem Grund entwickelten sich aus den vorhandenen Problemen statischer Investitionsanalyse³⁷⁸ die dynamischen Beurteilungsverfahren.

7.7.2 Dynamische Investitionsrechenverfahren

7.7.2.1 Kapitalwertmethode

Durch Anwendung der Kapitalwertmethode im Bildungsbereich wird die Erkenntnis ermöglicht, welchen konkreten Wert die Differenz zwischen dem Barwert der künftigen Einzahlungsüberschüsse und der Anschaffungsauszahlung für die vorhergesehen Investition ausmacht. Der Barwert bezieht sich auf den Wert einer in der Zukunft liegenden Zahlung zum Investitionszeitpunkt.

$$b = \frac{1}{(1 + i)^n}$$

b **Barwert**

Abbildung 61: BERECHNUNGSVORSCHRIFT DES BARWERTES

Die Verfahrensweise der Kapitalwertmethode zinst alle Einzahlungsüberschüsse, die in zukünftigen Investitionsperioden anfallen, auf den Investitionszeitpunkt ab. Ebenso findet hier ein anfallender Restwert Berücksichtigung. Von dieser Einzahlungssumme wird der für die Investition notwendige Kapitaleinsatz (Anschaffungsauszahlung) abgezogen. Bei positiver Differenz ist die Bildungsinvestition positiv zu beurteilen. Beträgt der Kapitalwert gleich Null, dann reichen die „(...)“ Einzahlungsüberschüsse gerade aus, um den Kapitaleinsatz zu

³⁷⁷ Vgl. Frey, B. und Benz, M. (2006), S. 13-16

³⁷⁸ Vgl. Hopfenbeck, W. (2000), S. 1062f

tilgen und mit dem Kalkulationszinsfuß zu verzinsen.³⁷⁹ Die Kapitalwertmethode berücksichtigt zum einen die zeitlichen Unterschiede und zum anderen die Ein- und Auszahlungen der Investition. Eine Unsicherheit bleibt jedoch auch bei dieser Methode – sie bezieht sich auf die valide Prognostizierbarkeit zukünftiger Ein- und Auszahlungen sowie auf die Stabilität des Kalkulationszinssatzes.³⁸⁰

$$KW = ED_0 \times \frac{1}{(1+i)^0} + ED_1 \times \frac{1}{(1+i)^1} + ED_2 \times \frac{1}{(1+i)^2} + \dots$$

$$+ ED_n \times \frac{1}{(1+i)^n} + R_n \times \frac{1}{(1+i)^n} - KE$$

KW	Kapitalwert
KE	Kapitalinvest
ED_t	Einnahmeüberschuss der Periode t
i	Kalkulationszinsfuß
	100
R_n	Restwert der Investition in der Periode n

Abbildung 62: Berechnungsschema der Kapitalwertmethode in Anlehnung an Busse (1991)

7.7.2.2 Methode des internen Zinsfußes

Die Methode des internen Zinsfußes, auch Zinssatz-Methode oder Abzinsverfahren genannt, ermittelt den Zinsfuß einer Investition, bei dem der Kapitalwert gleich Null ist. Anders ausgedrückt: Mit Hilfe dieses Verfahrens wird der vorgegebene Kapitalzinsfuß mit dem Zinsfuß verglichen, bei dessen Verwendung die diskontierten zukünftigen Zahlungen dem Betrag im Zeitpunkt $t = 0$ entsprechen. Die Investition ist dann vorteilhaft, wenn „(...) die interne Verzinsung (interner Zinsfuß) größer ist als der extern vorgegebene Vergleichszins (Kalkulationszinsfuß).“³⁸¹ Der Methode des internen Zinsfußes liegt dieselbe Ausgangsgleichung wie der Kapitalwertmethode zugrunde. Die Berechnungsformel wird hier lediglich in Richtung des gesuchten Zinses umgekehrt.

7.7.2.3 Nutzenorientierte Investitionsrechenverfahren

7.7.2.4 Nutzen-Kosten-Analyse

Das Instrument der Nutzen-Kosten-Analyse liefert einen Wert, bei dem das Ergebnis einer Investition (Nutzen) und dessen Aufwand (Kosten) zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Dabei zeigt das Ergebnis sehr deutlich, zu welchen Auswirkungen die einbezogenen Variablen führen.³⁸² Voraussetzung für die ökonomische Bewertung ist die gleiche Einheitsbasis von einkalkulierten Nutzen und Kosten. Im Falle eines höherwertigen Nutzens im Vergleich zu den Kosten sollte die Bildungsinvestition dennoch durchgeführt werden, da

³⁷⁹ Vgl. Busse, F.-J. (1991), S. 282

³⁸⁰ Vgl. Ebd., S. 283

³⁸¹ Vgl. Ebd., S. 289 sowie vgl. auch Hopfenbeck, W. (2000), S. 855

³⁸² Vgl. Samuelsen, P.A. und Nordhaus, W.D. (2005), S. 532-533

sie eine potentielle, doch sich dem ökonomischen Rechnungssystem entziehende, Verbesserung gegenüber dem Ausgangszustand darstellt.

$\text{NKR} = \frac{\text{Programmnutzen}}{\text{Programmkosten}} \quad \text{NKR} = \frac{123.000,00 \text{ €}}{50.620,00 \text{ €}} = 2,43 \text{ €}$ <p>NKR Nutzen-Kosten-Relation</p>

Abbildung 63: Berechnungsschema und -beispiel für die Nutzen-Kosten-Relationsbetrachtung in Anlehnung an Schmitt (2006)

Nach SCHMITT³⁸³ führt die Nutzen-Kosten-Relationsbetrachtung einer Bildungsinvestition zur konkreten Aussage, wie viel Nutzen in der bewerten Geldeinheit pro investierter Geldeinheit generiert wurde. Bezug nehmend auf das dargestellte Beispiel würde die Interpretation der Berechnung lauten, dass pro eingesetztem EURO „(...) ein monetärer Nutzen von 2,43 EURO erzielt“³⁸⁴ wurde.

Die Annahme, das Ergebnis betrieblicher Weiterbildung „per se“ in einen Geldwert übersetzen zu können, ist eine unrealistische Ausgangsposition.³⁸⁵

7.7.2.5 Return-on-Investment-Rechnung

Mit Hilfe der Return-on-Investment-Rechnung (ROI-Rechnung) kann eine der „wichtigsten unternehmerischen Kenngrößen“³⁸⁶ auf die entsprechende Bildungsinvestition ausgedehnt werden. Mit dieser Methode wird der „(...) monetäre Erfolg einer Maßnahme nach Abzug aller durch die Maßnahme selbst verursachten Kosten“³⁸⁷ bestimmt.

³⁸³ Vgl. Schmitt, A. (2006), S. 48

³⁸⁴ Vgl. Ebd., S. 48

³⁸⁵ Anm. d. Verf.: Es existieren freilich Untersuchungsfelder, in denen eine wechselseitige Kausalität zwischen objektivierbaren Nutzeneffekt und der Bildungsmaßnahme hergestellt werden kann (z.B. Fachschulung zur Umrüstung von maschinellen Produktionsanlagen und eine dadurch hervorgerufene Reduzierung der Maschinenausfallzeit). Besondere Schwierigkeiten bei der monetären Bewertung zeigen sich allerdings bei der Betrachtung von so genannten weichen Nutzenfaktoren, wie z.B. individuelle, motivationale Ausprägungen, das Arbeitsklima innerhalb der Arbeitsgruppe, die Solidarität und Gemeinschaftlichkeit unter Kollegen oder etwa die Identifikation des Mitarbeiters mit der Organisation. Letztere Faktoren erfahren jedoch eine zunehmende Bedeutung. Daher muss postuliert werden, dass der Anspruch, alle in einem Unternehmen vorherrschenden – auch emotionalen – Befindlichkeiten durch ein Rechenverfahren zu bewerten und in Kapitaleinheiten zu übersetzen, als unzureichend und u.U. auch als „vermessen“ oder in vielerlei Fällen als unpraktikabel resümierbar ist.

³⁸⁶ Vgl. Busse, F.-J. (1991), S. 233

³⁸⁷ Vgl. Schmitt, A. (2006), S. 48

$\text{ROI (\%)} = \frac{\text{Netto-Programmnutzen}}{\text{Programmkosten}} \times 100$
$\text{ROI (\%)} = \frac{64.750,00 \text{ €}}{50.520,00 \text{ €}} \times 100 = 128$
ROI Return-on-Investment

Abbildung 64: Berechnungsschema und -beispiel für die ROI-Betrachtung in Anlehnung an Schmitt (2006)

In Abbildung 64 beträgt der Wert des Return-on-Investment³⁸⁸ 128 Prozent. Schlussfolgernd wird pro investiertem EURO ein monetärer Netto-Nutzen von 1,28 EUR erzielt.

Die dargestellten Methoden von Investitionsrechenverfahren können in der Bildungspraxis mit relativ einfachen Mitteln eingesetzt werden und sind als Ordnungsansätze zu verstehen, um betriebliche Bildungsmaßnahmen zu bewerten. Nichtsdestotrotz muss beim Einsatz von Investitionsrechenverfahren stets berücksichtigt werden, dass 1.) betrieblichen Weiterbildungen oftmals nur unter erschwerten Bedingungen ein konkreter Kapitalwert zugeordnet werden kann, 2.) die Nutzungsdauer des humanen Kapitals nicht eindeutig zu prognostizieren ist (z.B. Mitarbeiterfluktuation) und 3.) die zu erwartenden Finanzrückflüsse (z.B. Kapitaleinzahlungen) in besonderem Maße von persönlichen Faktoren (z.B. Motivation) bei den betroffenen Mitarbeitern abhängen.

7.8 Wertfeststellung von humanen Kapital aus betriebswirtschaftlicher Sicht

Wenn der „Wert“ des humanen Kapitals in einer Unternehmung festgestellt werden soll, dann konzentrieren sich die Analysen meist auf die getätigten Bildungsausgaben pro Mitarbeiter. Der Erklärungsgehalt einer solchen Perspektive liegt demnach auf dem geleisteten Input. Die Frage, welcher Output mit Hilfe des Humankapitals erzielt wurde, kommt bei dieser Sicht eindeutig zu kurz. Prinzipiell verbietet § 248 Abs. 2 HGB die Aktivierung nicht entgeltlich erworbener Vermögensgegenstände des Anlagevermögens. „(...) Folglich können nur solche Vermögenswerte in der Bilanz aktiviert werden, die entgeltlich erworben wurden.“³⁸⁹ Dadurch wird die perioden- und verursachungsgerechte Verteilung immaterieller Wirtschaftsgüter (z.B. Bildungsinvestitionen) ausgebremst³⁹⁰ und in der Jahresrechnung erscheinen lediglich die Aufwendungen für den Erwerb des Humanvermögens in voller Höhe. Der Substanzwert des Unternehmens wird dadurch verfälscht.

³⁸⁸ Anm. d. Verf.: In der Betriebswirtschaft signalisiert der ROI auch die Gesamtrentabilität einer Unternehmung und beschreibt, wie gut sich das Unternehmen rentiert. Als Berechnungsvorschrift ergibt sich hier $\text{ROI} = \frac{\text{Gewinn} + \text{Zinsen auf Fremdkapital}}{\text{Gesamtkapital (EK \& FK)}}$.

³⁸⁹ Vgl. Becker, M. (2006), S. 17

³⁹⁰ Vgl. Ebd., S. 18



Abbildung 65: Darstellung des Substanzwertes einer Unternehmung

Um den Substanzwert eines Unternehmens zu bestimmen, müssen die folgenden Informationen vorliegen: 1.) Welche Kosten sind entstanden? 2.) Welche Werte sind vorhanden und 3.) Wie ist die Nutzungsdauer der Vermögensgegenstände? Werden diese Daten zusammengetragen, kann der Wert des Unternehmens exakt bestimmt werden. Die explizite Verarbeitung von Humanvermögen in der Bilanz existiert bislang nur hypothetisch. Nichtsdestotrotz hat das immaterielle Vermögen (Qualifikation und Potential der Belegschaft), wie bereits gezeigt wurde, große Bedeutung. „(...) Der grundlegende Vorteil der Aktivierung von Humanvermögen besteht darin, dass ein sachverständiger Dritter der Bilanz entnehmen könnte, ob und in welchem Ausmaß sich das Humanvermögen eines Unternehmens entwickelt, so dass das ausgewiesene Humanvermögen in eine Analyse der Ertragslage einbezogen werden könnte.“³⁹¹ Um dies zu gewährleisten, ist die Einführung einer *Humanvermögensrechnung* auf Basis von *Humanvermögenskonten*³⁹² eine alternative Option.

SOLL			HABEN
IT Schulung in t2	15.000 €	Abschreibung IT Schulung in t3	7.500 €
Führungsnachwuchs -seminar in t2	10.000 €	Abschreibung Führungsnachwuchsseminar in t3	5.000 €
Projekteinsatz in t2	10.000 €	Abschreibung Projekteinsatz in t3	2.500 €
Auslandseinsatz in t2	15.000 €	Abschreibung Auslandsseinsatz in t3	3.000 €
		Saldo	32.000 €
	50.000 €		50.000 €

Abbildung 66: Darstellung eines Humanvermögenskonto durch betriebliche Weiterbildung in Anlehnung an Becker (2006)

Eine Kapitalisierung des Humanvermögens³⁹³ zur detaillierteren Bestimmung des unternehmerischen Substanzwertes ist nach o.g. Verfahren einerseits denkbar, aber andererseits kann sich die hierbei mangelnde Berücksichtigung der tatsächlich erzielten Bildungseffekte als problematisch für eine fundierte Beurteilung erweisen.

Bildungsinvestitionen sind für jede Unternehmung unerlässlich. Eine Beurteilung von Unternehmen und letztlich dem darin befindlichen humanen Kapital kann allerdings nur dann zielführend sein, wenn auch immaterielle, persönliche und emotionale Parameter mit in die

³⁹¹ Vgl. Ebd., S. 18

³⁹² Anm. d. Verf.: Auf dem Humanvermögenskonto wird die kumulative Entwicklung des humanen Vermögens eines Mitarbeiters in Abhängigkeit seines zeitlichen Verbleibs in der Organisation verbucht.

³⁹³ Vgl. Ebd.: Bezieht sich konkret auf alle Rechenverfahren zur Ökonomisierung von Mitarbeitern, deren beruflichen Handlungsergebnissen sowie deren Haltung zur Arbeit oder Kollegen vs. die Notwendigkeit dies zu tun im Sinne einer genaueren Unternehmensbewertung.

ökonomische Gleichung einfließen. Diese komplexen Anforderungen einer *mehrdimensionalen Humankapitalbewertung* erfüllt jedoch derzeit noch keines der bekannten Verfahren.

Versucht man, die Qualität der dargelegten ökonomischen Beurteilungsansätze mit einem Wort zu beschreiben, dann würde man dies wahrscheinlich mit *Eindimensionalität* tun. Gründe dafür sind vor allem in der eingeschränkten Verhältnismäßigkeit von betrieblichen Bildungsmaßnahmen und Kapitalwerten sowie in der mangelnden Berücksichtigung von individuellen Persönlichkeitseigenschaften zu finden. Dennoch stellen die Beurteilungsansätze vielseitige Ordnungsoptionen dar, wonach betriebliche Bildungsmaßnahmen nach ökonomisch geprägten Gesichtspunkten hin untersucht werden können. Ausschlaggebend für den Einsatz eines der aufgezeigten Verfahren ist die konkrete Zielstellung der betrieblichen Bildungsmaßnahme. Das Besondere an der Beurteilung betrieblicher Weiterbildung durch ökonomische Verfahren ist die Adaption kapitalistischer Prinzipien, wobei hier das zentrale Augenmerk auf dem eingesetzten Kapital und auf der Bestimmung nützlicher, konkreter Werte erzeugender Arbeit liegt. Eine Möglichkeit, diese eingeschränkte Beurteilungsperspektive zu entschärfen, liegt in der Anwendung von Verfahren, welche auch die Faktoren beachten, die mit Hilfe ökonomischer Methoden nur unzureichend erklärt werden oder an Stellen greifen, wo diesen Verfahren Grenzen gesetzt sind.

8. Die Beurteilung der Wirksamkeit von betrieblicher Weiterbildung

8.1 Grundlagen zur Wirksamkeitsbeurteilung

8.1.1 Voraussetzungen für Wirksamkeitsbetrachtungen

Nach HOFBAUER³⁹⁴ werden „Aussagen über Wirksamkeiten, also über den Erfolg oder Misserfolg von Maßnahmen, nur dann verständlich, wenn im Vorfeld der Maßstab erläutert wird, mit dem der Erfolg gemessen wird.“³⁹⁵ Gezielte Wirksamkeitsuntersuchungen setzen demnach immer die Identifikation von Faktoren oder Zielen voraus, anhand derer eine Veränderung zwischen zwei Zuständen (z.B. Messwert in t_0 und in t_1) eindeutig nachvollzogen werden kann. Darauf aufbauend ist die Methodik von entscheidender Bedeutung, die alle einbezogenen Faktoren valide operationalisiert und daher zur Messung hinzugezogen wird.

Die Ziele beruflicher Weiterbildung könnten, wie die voran geschilderten Kapitel verdeutlichten, vielschichtiger nicht sein, so dass es relativ schwierig ist, ein allgemeingültiges und gleichzeitig empirisch gesichertes *Modell* aufzustellen, welches alle verifizierbaren Zieldimensionen abbildet. Denn häufig liegen sich die Zielintentionen von Gesetzgebern³⁹⁶ oder Arbeitgebern und –nehmern im Hinblick auf berufliche Weiterbildungsmaßnahmen diametral gegenüber (siehe Kapitel 2.10ff oder Abbildung 22). Erhofft sich eine Partei beispielsweise die Vermeidung von Arbeitslosigkeit oder die Förderung des beruflichen Aufstiegs, so verfolgt die andere Partei lediglich das Ziel, durch Schulung der Mitarbeiter eine technische Innovation auf den Markt bringen zu können. Schwierig ist auch der Versuch Wirksamkeiten mittels ethischer Erklärungsansätze (siehe Kapitel 2) zu überprüfen, da hier einerseits die *ceteris-paribus*-Bedingung in der Regel nicht herstellbar ist und andererseits, wie die Diskussion im Kapitel 2.8 gezeigt hat, bestimmte Strömungen argumentativ nicht tragbar und damit für die Wirksamkeitsforschung ungeeignet sind. Ähnliche Schwierigkeiten treten auf, wenn allgemein gehaltene Endzustände, wie z.B. hierarchischer Aufstieg oder eingetretene Arbeitslosigkeit, auf eine durchlaufene bzw. nicht stattgefundene Weiterbildungsmaßnahme zurückgeführt werden sollen. Zweifelsohne sind bei zu allgemein formulierten Untersuchungsmaßstäben hohe Erklärungsvarianzen zu beklagen, die retrospektiv nicht mehr eindeutig festgestellt bzw. ausgeräumt werden können. Auch bei detaillierter benannten Weiterbildungszielen, wie z.B. bei Maßnahmen zur Motivationsförderung, lässt sich relativ einfach feststellen, ob der Mitarbeiter nach der Bildungsmaßnahme mit mehr Engagement seine Arbeit verrichtet, als er dies im Vorfeld getan hat. Aber bereits der Einwand, dass der Mitarbeiter auch ohne die durchlaufene Weiterbildungsmaßnahme seine Arbeitsleistung hätte steigern können bzw. sogar gesteigert hat, lässt sich empirisch nicht entkräften.

Da der Prozess der Wirksamkeitsbestimmung komplex und von vielen Einflussfaktoren abhängig ist, sind eine Vielzahl von Wirkungs-Mess-Modellen denkbar, mit denen versucht werden kann, den Erfolg von betrieblichen Bildungsmaßnahmen zu veranschaulichen und daraus entsprechende Empfehlungen abzuleiten.

³⁹⁴ Vgl. Hofbauer, H. (1979), S. 43

³⁹⁵ Vgl. Ebd., S. 43

³⁹⁶ Vgl. Sozialgesetzbuch (SGB), Drittes Buch, Abschnitt 1, § 1 sowie Abschnitt 6, § 77

8.1.2 Hierarchische Wirksamkeitsmodelle

Hierarchische Messmodelle beschreiben die in verschiedenen Stufen eingetretenen Wirksamkeiten. Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass eine erfolgreiche Wirkung auf der unteren Ebene Voraussetzung für das Erreichen der nächst höheren Ebene ist. Es wird eine hierarchische Abfolge von Wirksamkeitsstufen unterstellt.

Eines der bekanntesten Stufenmodelle ist das AIDA-Modell. Dieses Modell wird in der Werbewirksamkeitsforschung eingesetzt und geht von einem vierstufigen Wirkungsprozess aus. Die Buchstabenfolge AIDA steht für einzelne Wirkungs-Variablen, deren streng hierarchische Abfolge in der Forschung jedoch kaum Bestätigung gefunden hat. Die wohl stärkste Kritik am Modell liegt darin, dass die Reihenfolge der einzelnen Wirkungsphasen von Individuum zu Individuum variieren kann und eher gleichrangig oder in Wechselwirksamkeit begriffen betrachtet werden sollte. Ebenso ist es möglich, dass einzelne Stufen übersprungen werden.

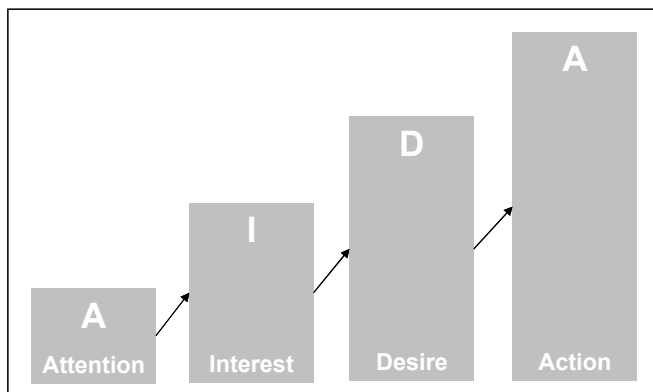


Abbildung 67: AIDA-MODELL NACH LEWIS (1898)

Beispiele für weitere Anwendungen hierarchischer Ordnungsschemata sind die Bedürfnispyramide nach MASLOW³⁹⁷ bzw. das auf den Bildungsbereich zugeschnittene Modell der 4-Ebenen-Evaluation nach KIRKPATRICK.³⁹⁸ Auf beide Modelle soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

8.1.3 Prozessmodelle der Wirksamkeit

Die Verarbeitung von Informationen gestaltet sich von Person zu Person unterschiedlich. Je nach persönlichem Entwicklungsgrad, intellektuellen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Engagement verarbeiten Rezipienten betriebliche Bildungsmaßnahmen auf verschiedene Weisen. Nur eine große Bandbreite an Maßnahmen kann daher die Arbeitsqualität unterschiedlichster Menschen positiv beeinflussen.

Für bestimmte Zielgruppen ist die Qualität der Weiterbildung entscheidend für Einstellungs- oder Verhaltensänderungen. Für andere sind Merkmale, wie die Quantität der Wissensargumente oder Sympathien zum Trainer von Bedeutung. Das jeweilige Veränderungsmaß ist immer auch personen- und situationsabhängig. Wirksamkeitsmodelle sollten daher sowohl Zielgruppen- als auch Situationsaspekte einbeziehen.

³⁹⁷ Vgl. Maslow, A.H. (1981), S. 5ff

³⁹⁸ Vgl. Kirkpatrick, D.L. und Kirkpatrick, J.D. (2006), S. 10ff

8.1.4 Dimensionen der Wirksamkeit

Bei jeder Bildungsmaßnahme und damit auch im betrieblichen Weiterbildungsbereich muss zwischen verschiedenen Wirkungs-Dimensionen (z.B. Wissen oder Verhalten) unterschieden werden, die wiederum durch ganz verschiedene Parameter beeinflusst werden.

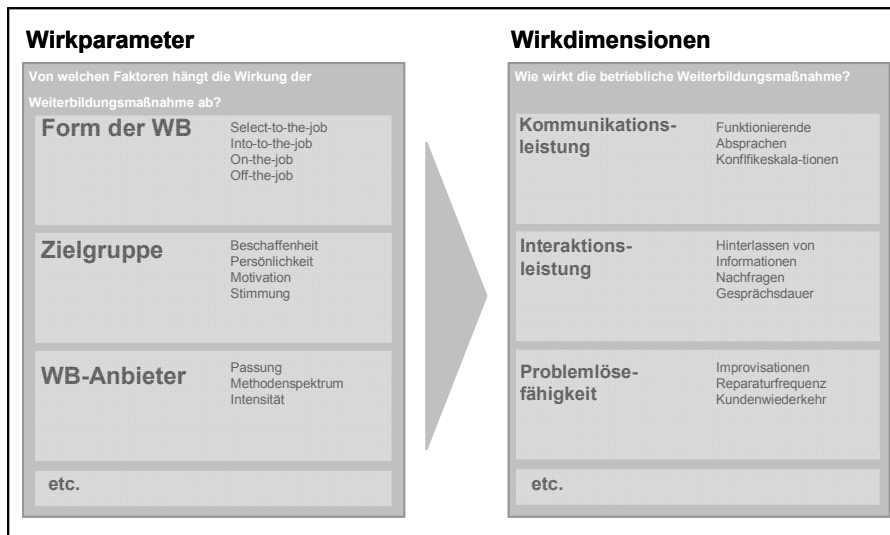


Abbildung 68: Beispiele von Wirkparametern und -dimensionen betrieblicher Weiterbildung

Am Beispiel der Abbildung 68 sollen die Wirkungs-Dimensionen Kommunikations- und Interaktionsleistung sowie Problemlösefähigkeit nachvollzogen werden, die durch die hierfür vorgesehenen Parameter Weiterbildungsform, Zielgruppe und Weiterbildungsanbieter beeinflusst werden.

8.1.5 Wirkparameter

Wirkparameter stellen so genannte Gestaltungselemente dar, mit Hilfe derer ein ganz bestimmtes Ergebnis erreicht wird. Grundvoraussetzungen sind, dass zwischen Gestaltungselement und Wirkdimension ein kausaler Zusammenhang besteht und dass alle Wirkparameter auf die jeweilige Zielstellung konkret abgestimmt sind, da die Eigenschaften der Parameter (wie z.B. Größe, Ausmaß, Form, Temperatur oder Präsentation) einen entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit nehmen. Trotz ausgeklügelter Feinabstimmungen zwischen Wirkparameter und Wirkdimension kann die Wirksamkeit einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme je nach Zielgruppe oder Person (z.B. soziodemografische Faktoren, Einstellungen oder persönlichkeitsbezogene Merkmale) stark variieren. Wirksamkeitsverluste bzw. -veränderungen sind häufig auf personenbezogene oder situative Faktoren, wie Motivation oder auch örtliche Voraussetzungen der Bildungsmaßnahme, zurückzuführen. Deshalb ist die Auswahl der richtigen Zielgruppe ein ernst zu nehmender Erfolgsfaktor für die Wirksamkeit einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme. Darüber hinaus verantwortet nicht zuletzt das didaktische und pädagogische Konzept (siehe Kapitel 3) signifikante Unterschiede in der Weiterbildungswirkung. Hier spielen insbesondere Lernumfeld, Glaubwürdigkeit des Lehrenden, Möglichkeit zum Wissenstransfer sowie die abwechselnde Platzierung unterschiedlicher Lehr- und Lernmodule eine wichtige Rolle. Neben psychografischen Faktoren der Zielgruppe kommt der Wahl des Weiterbildungsanbieters daher eine ebenso entscheidende Erfolgsfunktion zu, da dieser den Erfolg der Weiterbildung mitbestimmt. Nur

ein strukturiertes Konzept aus detailliert abgeleiteten Lernzielen, auf deren Grundlage eine präzise koordinierte Abstimmung von pädagogischen Elementen eingesetzt wird, gewährleistet die Effektivität der Weiterbildungsmaßnahme.

8.1.6 Wirkzusammenhänge

Sind konkrete Verhaltensweisen erwünscht, dann müssen die verwendeten Weiterbildungs-Parameter den Aufbau der angestrebten Handlungskompetenz unterstützen. Auch muss unterschieden werden, ob die Weiterbildungsmaßnahme direkt zu einer Veränderung beim Weiterbildungsempfänger führen soll oder eine spätere (evtl. auch langfristige) Abweichung vom aktuellen Ist-Zustand angesteuert wird. Ein Beispiel dafür ist die angestrebte Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit und -tätigkeit eines Mitarbeiters, die sich nicht von heute auf morgen grundsätzlich erreichen lässt. Einen schematischen Überblick über den Zusammenhang zwischen Wirkparameter und -dimension(en) zeigt die folgende Abbildung.

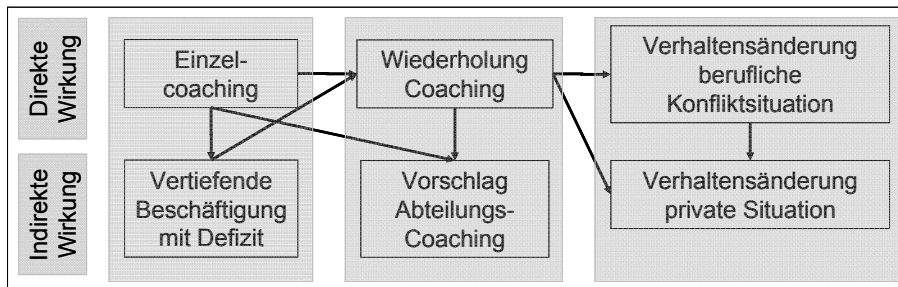


Abbildung 69: BEISPIEL VON WIRKZUSAMMENHÄNGEN

Problematisch für die Schematisierung solcher Zusammenhänge im Modell ist, dass die Motive von Initiatoren und Nutzern von extrem unterschiedlich bis einander entgegengesetzt reichen können. Verallgemeinerung in der Beurteilung der Weiterbildungsmaßnahmen führt daher oft zu zweifelhaften, undifferenzierten Ergebnissen. Differenziert arbeitende Modelle sind hier im Vorteil, wenngleich durch die damit einhergehende hohe Parameterzahl auch ein größeres Maß an Komplexität erzeugt wird. Der wichtigste Faktor für solche Modellzusammenhänge ist die Kenntnis der oder des Weiterbildungsziele(s) (z.B. die konkrete Nutzenerwartung, etc.).

8.1.7 Kombinierte Modelle der Wirksamkeit

Eine mögliche Gegenstrategie zu den Schwächen von hierarchischen und prozessualen Wirksamkeitsmodellen ist die Verwendung eines modifizierten Modells, das alle gleichrangigen und wechselseitigen Beziehungen zwischen den Modellvariablen berücksichtigt, aber auch die Personen- und Situationsvariablen mit einbezieht (siehe als Beispiel Abbildung).

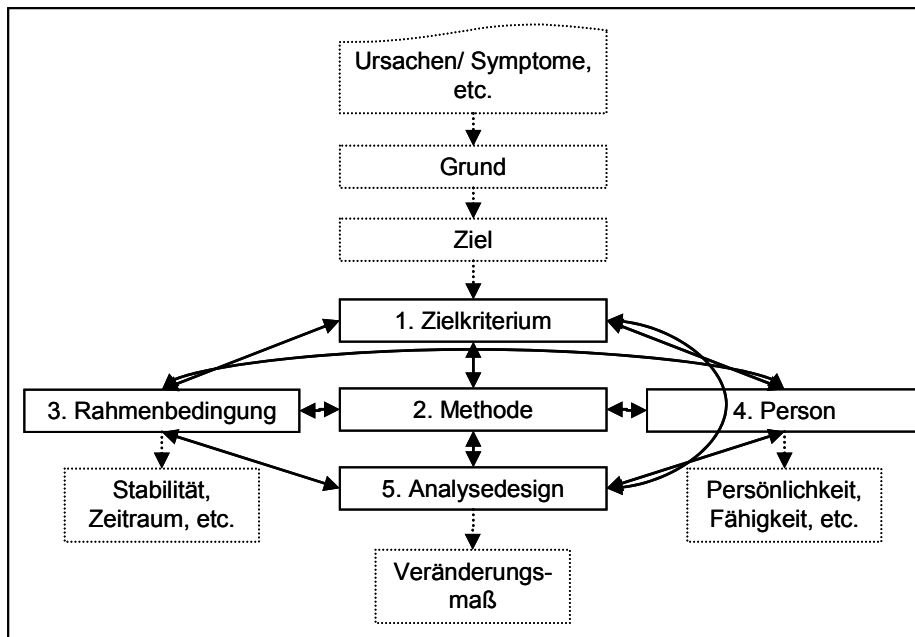


Abbildung 70: MODIFIZIERTES AIDA- UND PROZESSMODELL

Nach Sichtung der Forschungen zum Thema „Wirksamkeit“ ist der Gehalt von Wirksamkeitsanalysen insbesondere von den zentralen Erfolgsfaktoren 1.) Zielkriterium, 2.) Methode zur Zielerreichung, 3. Rahmenbedingungen, 4. Personenkreis und 5.) Design der Analyse­methode abhängig.

Anspruchsvolle Untersuchungen zur Wirksamkeitsthematik werden sich demnach der Frage annehmen müssen, inwiefern es gelungen ist, diese Erfolgsfaktoren zu benennen und sie miteinander in einen logischen Zusammenhang zu bringen. Entscheidend ist auch das verwendete Messdesign und die Frage, ob dieses die gewünschten Zielkriterien und deren Veränderungsausmaße erfassen kann. Darüber hinaus muss es stets der Anspruch sein, die persönlichen Voraussetzungen und Eignungen der Teilnehmerschaft zum Bestandteil der Analyse zu machen, da die Auswahl eines ungeeigneten Personenkreises ein Faktor für den möglichen Misserfolg darstellen kann. Dass damit ein fundamentales gesellschaftliches Problem angesprochen ist, wird spätestens dann klar, wenn man sich auf die gegenwärtig desolate Arbeitsmarktsituation besinnt. Antworten auf die Frage nach Wirksamkeiten von Weiterbildungsmaßnahmen, die eine allgemeine Gesellschaftsrelevanz aufweisen, wie eben die Verringerung der Arbeitslosigkeit durch geförderte berufliche Bildungsmaßnahmen, sind mit bekannten Erhebungsmethoden nur schwer zu finden. Ein Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung fehlt oftmals in den traditionellen Erfassungsmethoden. Die präzise Planung und Koordination von betrieblichen oder geförderten Weiterbildungsmaßnahmen gibt sich an dieser Stelle als ein Thema von ungeahntem Ausmaß zu erkennen, dessen gesellschaftsveränderndes Potential nur allzu häufig unterschätzt wird.

8.1.8 Wirksamkeitsmaße

Die Wirksamkeit grundsätzlich in ein zielbezogenes Konzept (Effektivität) und eine ressourcenorientierte Sichtweise (Effizienz) unterschieden werden. DIEDRICH³⁹⁹ postuliert, dass im Zusammenhang mit der Effizienzforschung eine Vielzahl von Nominaldefinitionen

³⁹⁹ Vgl. Diedrich, A. (1988), S. 6ff

existiert. So ist Effizienz im volkswirtschaftlichen Sinne die Maximierung der Wohlfahrt aller Mitglieder einer Gesellschaft durch Allokation von Ressourcen. Betriebswirtschaftlich effektives Handeln ist dann erreicht, wenn „(...) die richtigen Dinge getan werden.“⁴⁰⁰ Effizientes Verhalten ist nach den Autoren gegeben, wenn „die Dinge richtig getan werden“. Nach SCHWAMM⁴⁰¹ wird Effizienz aus vier zentralen Komponenten abgebildet.⁴⁰²

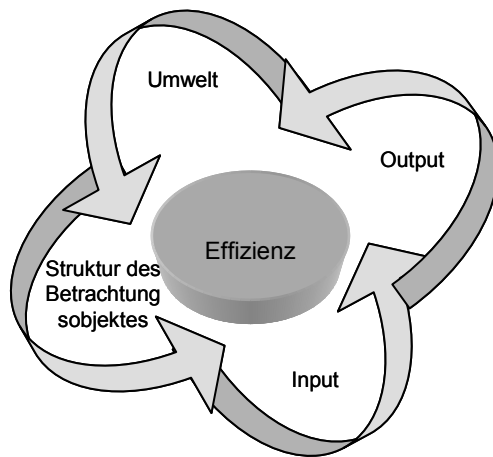


Abbildung 71: Determinanten zur Bildung der Effizienz nach Schwamm (1994)

Nach SCHWAMM⁴⁰³ muss im Vorfeld zwischen Ziel- und Systemansatz differenziert werden. Bei erster Vorgehensweise, dem *Zielansatz*, interessieren ausschließlich Struktur, Input sowie Output. Im Unterschied dazu bezieht der *Systemansatz* bei der Effizienzbestimmung neben den bereits genannten Variablen noch die Umwelt des Betrachtungsobjektes mit ein. *Effizienz* definiert den Grad der Zielerreichung, der das Ist-Ergebnis mit dem Soll-Ergebnis vergleicht und dadurch den Erfolg der Maßnahmen aufzeigt.

		Output	
		Maßeinheiten der Mengenebene	Maßeinheiten der Wertebene
Input	Maßeinheiten der Wertebene	Wirksamkeit/ Effektivität	Gewinn/ Kapitalwert/ Nutzwert
	Maßeinheiten der Mengenebene	Produktivität	Leistungswert/ Einsatzmengen

Abbildung 72: Differenzierung der Effizienzmaße nach Weiß (1982 und 2004)

⁴⁰⁰ Vgl. Hopfenbeck, W. (2000), S. 813

⁴⁰¹ Vgl. Schwamm, D. (1994), S. 1-8

⁴⁰² Vgl. Ebd., S. 1-8 sowie Anm. d. Verf.: Als Kernelemente für Effizienzaussagen gelten in Anlehnung an die Abbildung 71 *Input*- und *Output*größen sowie die *Struktur* des betreffenden Untersuchungsobjektes und dessen *Umwelteinflüsse*.

⁴⁰³ Vgl. Schwamm, D. (1994), S. 1-8

Bei der Bildung kann zwischen unterschiedlichen Effizienzperspektiven⁴⁰⁴ differenziert werden. Die interne Effizienz bezieht sich beispielsweise auf spezifische Bildungsziele. Im Rahmen der externen Effizienz hingegen werden definierte Wohlfahrtsziele, wie z.B. *Einkommen* oder *Wirtschaftswachstum*, untersucht.

In Anlehnung an Abbildung 72 können Input-Outputelemente jeweils auf einer Mengen- oder Wertebene angesiedelt sein. „(...) Sind Input- und Outputelemente durch Maßeinheiten der Mengenebene oder durch Maßeinheiten verschiedener Ebenen abgebildet, dann sind diese inkommensurabel.“⁴⁰⁵ Der Effizienzkennwert kann dann lediglich in einem

Kennzahlenverhältnis (z.B. Produktivitätskennzahl) ausgedrückt werden. Insofern es möglich ist, die Input- und Outputelemente in einem einheitlichen Maß abzubilden (z.B. Geld oder Nutzen), sind Effizienzaussagen denkbar. Dieser Effizienzwert kann hinsichtlich Input und Output gegeneinander aufgerechnet werden, d.h. wenn zum Beispiel der Wert des Outputs größer ist als der Wert des Inputs, dann wurde ein Gewinn erzielt (gleiche Werteinheit vorausgesetzt). Dem aufgeführten Klassifizierungskonzept folgend, ist der Rückgriff auf unterschiedliche Verfahren zur Bestimmung von Effizienz möglich.

Die Autoren führen in diesem Zusammenhang die Data-Envelopment-Analysis (DEA) auf. Die DEA- Methode, ein mathematisch-statistisches Verfahren, erlaubt es, aus mehreren miteinander vergleichbaren Handlungseinheiten den effizientesten Weg zu bestimmen. Das Maß an Effizienz wird ausschließlich in Prozent ausgedrückt. Den Wert 1 erhält die effizienteste Alternative, die Vergleichseinheiten werden hieran prozentual angelehnt.

Tab. 6: DEA-Methode zur Ermittlung von Ineffizienzen in Schulen nach Weiß und Preuschoff (2004)

Schule	A	B	C	D
Unterrichtsstunden in Mathematik	46	40	45	44
Punktzahlmittelwert in Mathematik	460	440	540	396
Punktzahl/ Zahl der Unterrichtsstunden	10	11	12	9
Maß der relativen Ineffizienz	0,83	0,92	1	0,75
Ersparnispotenzial	7,8	3,2	0	11

Die Tabelle 6 stellt eine DEA-Effizienzanalyse von Schulen dar. Hierin wird die Schule C als effizienteste Schule ausgewiesen (Best-Practice). „(...) bei gleichem Input wie C müsste Schule D einen Punktwert von 528 erreichen.“⁴⁰⁶ Da lediglich 75 Prozent (528 zu 396) erreicht werden, ist die Schule D im Vergleich zur Schule C ineffizient. Die Einsparpotenziale bei gleichem Output (75 Prozent von 44 Stunden) liegen bei Schule D insgesamt bei 11 Unterrichtsstunden.

Ebenso thematisieren die Autoren auch die Effizienzbestimmung durch Kosten-Ertrags-Analyse (KEA) und Kosten-Wirksamkeits-Analyse (KWA).⁴⁰⁷ Im Rahmen der KEA werden Kosten und Erträge monetär erfasst und durch Verwendung gleicher Geldeinheiten miteinander verglichen. Die KWA beschränkt sich ausschließlich auf situationsbezogene

⁴⁰⁴ Vgl. Bonin, H. und Schneider, H. (2006), S. 161

⁴⁰⁵ Vgl. Weiß, M. und Preuschoff, C. (2004), S. 7

⁴⁰⁶ Vgl. Weiß, M. und Preuschoff, C. (2004), S. 11

⁴⁰⁷ Vgl. Ebd., S. 12f

Zielbestimmungen und soll die möglichen Alternativen bewerten. Hierfür sind spezielle Kenntnisse über Kosten und Wirkungen relevanter Alternativen notwendig. Die aufgezeigten Ansätze zur Erfolgsmessung und speziell der Effizienzmessung folgen dem *ökonomischen Prinzip*, d.h. es werden die Ergebnisse mit den eingesetzten Mitteln ins Verhältnis gesetzt. Dabei ist es nachvollziehbar, dass sich aus Unternehmenssicht die Investitionen in betriebliche Weiterbildungen positiv auf die unternehmerischen Kennzahlen auswirken sollen. Hier kann prinzipiell in zwei Arten von Effizienzstandpunkten unterschieden werden. Zum einen wird mit dem Prinzip der *technischen Effizienz* das Ziel verfolgt, mit gegebenem Input einen maximalen Output zu erreichen (*Maximalprinzip*). Zum anderen existiert das Prinzip der *allokativen Effizienz*, bei dem ein bestimmtes Outputniveau mit dem kleinstmöglichen Ressourceneinsatz (*Minimalprinzip*) bewirkt werden soll. Will man als eine denkbare Möglichkeit die Effizienz einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme (z.B. die Schulung zur maschinellen Bedienung von Produktionsanlagen) überprüfen, dann werden insgesamt drei Kenngrößen benötigt – die Produktivität vor der Schulung, die Produktivität nach Absolvierung der Bildungsmaßnahme sowie die Kosten der betrieblichen Weiterbildung.

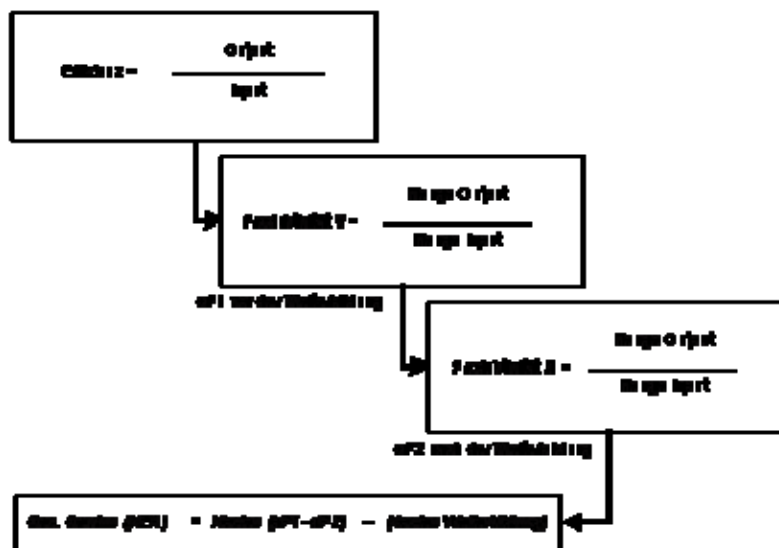


Abbildung 73: Ermittlung des Gesamtgewinns auf Basis von Effizienzvergleichen

Diese Input-Output-orientierte Betrachtung ist auf vielfältige unternehmerische Kennzahlen anwendbar. So kann oben aufgezeigtes Rechenschema ebenso auf Arbeitsproduktivität (Arbeitsproduktivität = Produktionsleistung / Arbeitsstunden), Maschinenausfallzeiten, Krankenstände oder Mitarbeiterfluktuationsquoten angewendet werden. Finden die demonstrierten Berechnungsformeln der in Abbildung 73 dargestellten KEA Anwendung, dann müssen zwischen den einzelnen Effizienzmaßen spezifische *Ursache-Wirkungsbeziehungen* angenommen werden. Bei einer Produktivitätserhöhung nach durchgeführter Weiterbildung wäre der notwendige Kausalschluss, dass durch Absolvierung der Qualifizierungsmaßnahme die Produktivität gesteigert werden konnte. Aus systemtheoretischer Sicht verkürzt dieser Blickwinkel allerdings den Sachverhalt. Allein durch die wechselseitige Interdependenz würde die erzielte Wirkung wieder die Ursache beeinflussen. Im Hinblick auf quantifizierbare Effizienzfaktoren, wie z.B. Produktivität, sind Wertbestimmungen nur mit Einschränkungen möglich. Ungenauigkeiten beim stabilen Rückbezug der Kausalkette sind nur ein Moment dieser Einschränkungen. In oben genanntem Beispiel der Produktivitätserhöhung kann ein parallel neben der betrieblichen Weiterbildung ablaufender Prozess, wie funktionierende Mitarbeiterführung im Sinne von Feedback und

dadurch erhöhte Motivation, nur ein weiterer Auslöser für den Produktionsanstieg (Produktivität) gewesen sein.

Bei der Bewertung so genannter „weicher“, zielorientierter Effektivitätsfaktoren (Identifizierung der Mitarbeiter mit dem Unternehmen, Anzahl verhinderter Konflikte in einem Team, ein freundlich durchgeführtes Kundeninformationsgespräch und dadurch auf lange Sicht eine höhere Anzahl akquirierter Kunden, etc.) stehen die Effektivitätsbetrachtungen vor einer Herausforderung.

8.2 Kennzahlenorientierte Wirksamkeitsbeurteilung

Ein weiterer Ansatz zur Beurteilung, Planung und Steuerung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen ist die Verwendung kennzahlenorientierter Methoden⁴⁰⁸.

Allerdings stellt sich vor Anwendung dieser Methoden immer die Frage, wie sich geeignete Kennzahlen definieren lassen. „(...) Von einem Kennzahlensystem wird dann gesprochen, wenn die Einzelkennzahlen, die für sich allein eine sehr begrenzte Aussagefähigkeit besitzen, zu einem System gegenseitig abhängiger und sich ergänzender Kennzahlen zusammengefasst werden.“⁴⁰⁹

Tab. 7: Differenzierungsmöglichkeiten zwischen traditionellem und strategieorientiertem Kennzahlensystem in Anlehnung an Hopfenbeck (2000)

traditionelles Kennzahlensystem	strategieorientiertes Kennzahlensystem (Performance Measurement System)
<ul style="list-style-type: none"> • finanzwirtschaftliche Ausrichtung • Rentabilitätsorientierung • begrenzte Auswertungsflexibilität • keine systematische Verknüpfung mit strategischen Unternehmenszielen • vertikale, fragmentierte Analyse • individuelle Leistungsanreize 	<ul style="list-style-type: none"> • Einbezug auch nicht finanzwirtschaftlicher Größen • Kundenorientierung • flexible Auswertungsmöglichkeiten • Anregung für Prozessverbesserungen • horizontale, integrierte Analyse • "organizational learning"

Durch die Anwendung eines umfassenden Controlling-Systems für Weiterbildungskennzahlen kann auf „(...) Planungs-, Entscheidungs- und Kontrollprozesse direkt Einfluss genommen werden. Vorschläge für Inhalte dieser Kennzahlensysteme finden sich u.a. bei zahlreichen Autoren.⁴¹⁰ Diese Form der Beurteilung von Bildungsmaßnahmen befindet sich jedoch noch im Anfangsstadium.⁴¹¹

Die Konzeption von geeigneten Kennzahlensystemen für die Prozesse der Personalwirtschaft ist immer dann von entscheidender Bedeutung, wenn es die Bemessung des eigentlichen Wertschöpfungsbeitrages im Personalbereich gefragt ist. Demzufolge sollte die Forderung nach der Weiterentwicklung von sinnvollen Kennzahlensystemen aufrechterhalten bleiben.

Da Kennzahlensysteme stets einen unternehmensspezifischen Hintergrund besitzen, können diese nicht von einem Anwendungsgebiet auf ein anderes übertragen werden. So müssen

⁴⁰⁸ Anm. d. Verf.: In der Literatur werden vielseitige Ziele von Kennzahlensystemen aufgeführt. Unter anderem dienen sie 1.) zur Risikominderung durch Reduzierung des Informationsmangels, 2.) zur Orientierung, 3.) zur Verbesserung von Zielsetzungs- und Planungssystemen, 4.) zur Erkennung und Analyse von Schwachstellen, 5.) zur Aktivierung ungenutzter Ressourcen, etc..

⁴⁰⁹ Vgl. Hopfenbeck, W. (2000), S. 809ff

⁴¹⁰ Vgl. Schmitt, A. (2006), S. 49 und Bank, V. (1997), S. 256 sowie Nissen, V. und Schneider, H. (2006), S. 13-14

⁴¹¹ Vgl. Schmitt, A. (2006), S. 49

kennzahlenorientierte Methoden immer wieder kritisch überprüft und an die aktuellen Entwicklungen in der Organisation⁴¹² und deren Umwelt⁴¹³ angepasst werden. Abbildung 74 gibt einen Überblick über die tragenden Kennzahlen der Betriebswirtschaft.⁴¹⁴

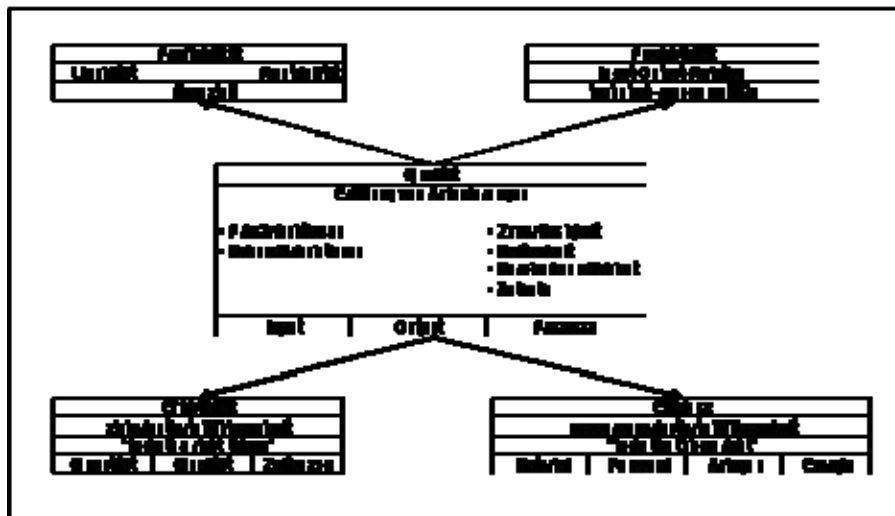


Abbildung 74: Dimensionen der Wirtschaftlichkeit in Anlehnung an Hopfenbeck (2000) und Dellmann (1994)

Traditionelle Kennzahlensysteme orientieren sich überwiegend an finanzwirtschaftlichen Maßeinheiten. Nachteilig ist hier die begrenzte Aussagefähigkeit, da lediglich vergangenheitsbezogene Informationen in die Analyse einbezogen werden und keine Erklärungsversuche über die Ursachen der erzielten Leistungen möglich sind. Die Schwächen traditioneller Kennzahlensysteme werden vor allem durch Aspekte, wie fehlende Betrachtung interner Geschäftsprozesse, unzureichende Einbeziehung der Kunden- und Umweltperspektive sowie mangelnde Ausrichtung der Indikatoren an einer Lern- und Wissensperspektive beschrieben.⁴¹⁵

Bei der *Balanced Scorecard* (BSC) steht die Umsetzung der Leistungsstrategien im Vordergrund. Ursprünglich wurde diese Systematik entwickelt, um die Messung der unternehmerischen Leistungsfähigkeit mit Hilfe traditionell finanzieller Größen zu ergänzen. Durch die BSC sollen so genannte Früh- und Spätindikatoren, interne und externe Indikatoren, Unternehmens- und Mitarbeiterziele sowie monetäre und nichtmonetäre Kennzahlen in einem ausgewogenen Verhältnis unter verschiedenen Perspektiven berücksichtigt werden.⁴¹⁶ Darüber hinaus werden strategierelevante Indikatoren, Lern- und Entwicklungsprozesse sowie klare Kommunikationsformen in den betrieblichen Steuerprozess eingebunden. Daher kann die BSC als kennzahlengestützte Managementsystematik verstanden werden, die unterschiedliche Bestimmungsfelder der betreffenden Organisation in ein Gesamtbeurteilungs- und steuerungssystem integriert.

⁴¹² Anm. d. Verf.: Schlagworte sind hier vor allem die dynamischen oder modularen Organisationsstrukturen sowie Reorganisation der Wertschöpfungskette und Abkehr von der konventionellen Unternehmensorganisation (z.B. virtuelle Organisationen in Form von Netzwerken).

⁴¹³ Anm. d. Verf.: Ein Stichwort ist hier insbesondere die Entwicklung von der hierarchischen zur flexiblen Organisation – bedingt durch veränderte Umfeldbedingungen (Globalisierung, Deregulierung, Marktöffnungen, verkürzte Innovationszyklen, gewandelte Kundeninteressen, politische oder gesellschaftliche Veränderungen).

⁴¹⁴ Vgl. Hopfenbeck, W. (2000), S. 813 sowie vgl. Dellman, K. (1994), S. 28 und S. 120

⁴¹⁵ Vgl. Stadlbauer, A. (2004), S. 34ff

⁴¹⁶ Anm. d. Verf.: Im Konzept der BSC sowie bei der beispielhaft aufgezeigten Managementsystematik des OSTO-Modells (siehe Kapitel 5.4 bzw. Abbildung 39) sind Parallelen festzustellen. Vgl. weiterführend auch Stadlbauer, A. (2004), S. 33-38

Inhaltlich besteht die BSC aus vier unterschiedlichen Perspektiven. Diese erstrecken sich über:

Finanzen: Die finanzielle Dimension eines Unternehmens wird traditionell in Jahres- oder Quartalsabschlüssen dargestellt. Sie beinhaltet Informationen über die Vermögens-, Finanz- und Ertragslage eines Unternehmens.

Kunden: Eine kundenorientierte Sichtweise liefert Informationen über die Positionierung des Unternehmens in bestimmten Marktsegmenten, über die Kundenzufriedenheit oder die Kundenbindung.

Geschäftsprozesse: Auf Ebene der Geschäftsprozesse erfolgt die Beschreibung des Unternehmens anhand einzelner, im Unternehmen implementierter Arbeitsabläufe.

Lernen und Wachstum: Die vierte Dimension beinhaltet so genannte „weiche“ Erfolgsfaktoren. Diese sind Motivation und Ausbildungsstand der Mitarbeiter, Zugang zu relevanten externen Informationsquellen und Organisation des Unternehmens.

Dieses Modell unterstützt die These, dass eine eindimensionale Darstellung und Steuerung von komplexen Organisationen, unabhängig davon welche der aufgezeigten Dimensionen Verwendung finden, der Unternehmensrealität nicht gerecht wird. So erscheint es nachvollziehbar, die wesentlichsten Bestimmungsdimensionen eines Unternehmens abzubilden und die entsprechenden Informationen aus der jeweiligen Dimension für die Steuerung des Unternehmens einzusetzen.

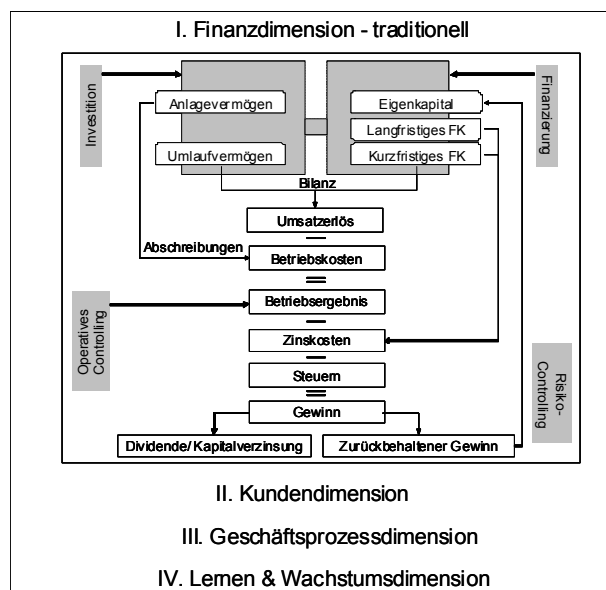


Abbildung 75: DIMENSIONEN DER BSC

8.3 Qualitätsorientierte Wirksamkeitsbeurteilung

Angeichts unübersichtlicher Angebote auf dem Weiterbildungsmarkt werden die *Qualität* der Bildungsdienstleistung sowie die *Qualitätskontrolle* des Dienstleistungsprozesses zu maßgeblichen Wettbewerbsfaktoren. Aber nicht nur Weiterbildungsanbieter möchten die erzeugte Qualität deutlich machen bzw. sich von anderen Weiterbildungsanbietern abheben, sondern ebenso organisationsinterne Initiatoren verfolgen das Interesse, die erzielten Ergebnisse der betrieblichen Bildungsaktivität zu erschließen.

Mit den stetigen Veränderungen der Anforderungen seitens der Kunden an bestimmte Produkt- oder Dienstleistungseigenschaften erwächst ein neues Verständnis von Qualitäts-Bedürfnis. Die dynamischen Umbrüche auf den Nachfrage- und/oder Käufermärkten führen zu immer schnelleren Produktlebenszyklen und somit gewinnen „(...) Flexibilität,

Anpassungsfähigkeit und Reaktionszeit“⁴¹⁷ von Organisationen zunehmend an Bedeutung. Neben der vorhandenen Produkt- oder Dienstleistungsqualität rückt die gesamte Qualität der Leistungserstellung sowie der organisationale Verbesserungsdruck immer mehr in den Mittelpunkt der Betrachtung.⁴¹⁸ Es existiert eine Vielzahl an unterschiedlichen Ordnungsmöglichkeiten für Organisationen, um ihre Prozesse auf ein qualitatives Normensystem hin auszurichten. Doch vordergründig resultieren aus den betrieblichen Prozessanforderungen die Rahmenbedingungen für ein praktisch angewandtes Qualitätsmanagementsystem (z.B. Qualitätsnormen der DIN-ISO-Reihe 9000ff oder TQM). Durch Anwendung eines Qualitätsmanagementsystems stellen die Anwender einheitliche Standards oder Maßstäbe für ablaufende Prozesse sicher, also ihre interne Organisation⁴¹⁹, und etablieren dadurch die brachenübliche bzw. selbst auferlegte Soll-Qualitäts-Norm. Infolge der Ausrichtung ablaufender Prozesse erwirken Organisationen spezielle *Qualitätsbescheinigungen* oder *-zertifikate*.

Neben dem Einsatz eines „fertigen“ Qualitätsmanagementsystems als Ordnungsprinzip qualitativer Normen lassen sich ebenso individuelle (meist organisationsinterne) Ansprüche aller beteiligten Interessensgruppen erheben, die die speziellen Qualitätsanforderungen definieren.⁴²⁰ Qualitätsmanagementansätze steuern letztendlich die Einhaltung im Vorfeld festgelegter Leistungsstandards.⁴²¹ Es ist darüber hinaus allgemein anerkannt, dass durch die gestellten Qualitätsstandards sowohl das Verhalten der betroffenen Organisationsmitglieder als auch die jeweiligen Schnittstellen zu vorhandenen Leistungsempfängern (z.B. Kunden) bestimmt werden.⁴²² Maßgeblich wird die Qualität eines Produktes, einer Organisation oder einer Dienstleistung durch die zugrunde liegenden *Ziele* und die jeweiligen organisatorischen *Abläufe* geprägt. Qualitätsnormen geben dabei lediglich einen Rahmen vor.⁴²³ Die Inhalte und damit die signifikanten Indikatoren werden durch die organisationsspezifische Aufbau- und Ablauforganisationen bestimmt.

8.3.1 Qualitätsorientierung nach der DIN ISO-Reihe 9000ff

Das Qualitätskonzept der DIN ISO 9000ff beinhaltet die konkrete Vorgabe von Leistungsprozessen, nach denen das zu erstellende Output erarbeitet werden muss. Wenn ein Produkt nach DIN ISO 9000ff angefertigt wird, orientiert sich die Organisation grundsätzlich am Produktlebenszyklus.⁴²⁴ Durch diesen Qualitätsansatz werden vordergründig produktbezogene Tätigkeiten und Dienstleistungen bestimmt, die insbesondere alle existenten Kundenanforderungen berücksichtigen. Prinzipiell stellen die weit verbreiteten ISO-Normen ein geeignetes Konzept für transparente Organisationsprozesse, spezifische Evaluationen und anschauliche Qualitätsstandards dar. Das Konzept der *DIN ISO 9000:2000* liefert einen einheitlichen Definitionsrahmen, in dem die elementaren Grundlagen für das Verständnis der Qualitätsmanagementsysteme enthalten sind.⁴²⁵ Das Qualitätskonzept nach DIN ISO 9001:2000 besteht aus konkreten Anforderungen an ein Qualitätsmanagementsystem.⁴²⁶ Darüber hinaus werden spezielle Erwartungen der Kunden sowie deren Zufriedenheit im

⁴¹⁷ Vgl. Sanders, E.-M. (2005), S. 6

⁴¹⁸ Vgl. Ebd., S. 6

⁴¹⁹ Vgl. Bartz, W.J., Mesenholl, H.-J. und Keuper, R. (1997), S. 132

⁴²⁰ Vgl. Ebd., S. 111

⁴²¹ Anm. d. Verf.: Je höher die zu erfüllenden Anforderungen gesteckt werden, desto höher ist zwangsläufig das Qualitätsniveau des erzeugten Produktes bzw. des Prozesses.

⁴²² Vgl. Bartz, W.J., Mesenholl, H.-J. und Keuper, R. (1997), S. 111

⁴²³ Vgl. Ebd., S. 116

⁴²⁴ Vgl. Stadlbauer, A. (2004), S. 18

⁴²⁵ Vgl. Brauer, J.-P. (2007), S. 12-13 sowie vgl. Bartz, W.J., Mesenholl, H.-J. und Keuper, R. (1997), S. 118

⁴²⁶ Vgl. Ebd., S. 12

Zusammenhang mit dem Organisationsoutput berücksichtigt. Im Unterschied zur DIN ISO 9000:2000⁴²⁷ konzentriert sich dieses Konzept auf lediglich sechs Kernaspekte des Managements von Qualität.⁴²⁸ Die *DIN ISO 9004:2000* gilt als umfassendste Form der Qualitätsnormreihe DIN ISO 9000ff und „(...) liefert bereits erste Ansatzpunkte für ein *Total Quality Management*.“⁴²⁹ Dieses weiterentwickelte Konzept zielt auf die systematische Verbesserung der eigenen organisationalen Leistungsfähigkeit ab und stellt „(...) einen Leitfaden bereit, mit dessen Hilfe sowohl die Wirksamkeit als auch die Wirtschaftlichkeit des Qualitätsmanagementsystems betrachtet werden kann.“⁴³⁰

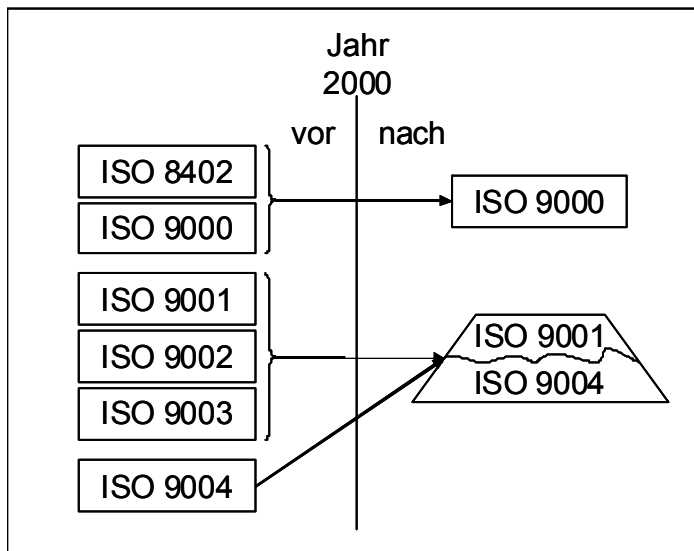


Abbildung 76: Die Struktur der Normenfamilie DIN ISO 9000ff in Anlehnung an Brauer (2007)

Die prozessorientierte Qualitätssystematik der DIN ISO-Familie beinhaltet die 4 Komponenten: Kunden-, Unternehmungs- und Mitarbeiterorientierung sowie das Element der kontinuierlichen Verbesserung. Grundvoraussetzungen für das DIN ISO-Qualitätsmanagementsystem sind vorhandene bzw. prozessrelevante Input- und Outputs. Dieser Qualitätsansatz erfüllt die notwendigen Messkriterien für Effizienzaussagen. Durch international anerkannte Standards und seinen überaus hohen Bekanntheitsgrad bietet das Qualitätskonzept der DIN ISO-Familie die Möglichkeit, das Qualitätsniveau der anwendenden Organisation transparent nach außen zu kommunizieren und schafft Wettbewerbsvorteile gegenüber Konkurrenten, die über keine Qualitätszertifizierung⁴³¹ verfügen.

⁴²⁷ Anm. d. Verf.: Im klassischen DIN-ISO 9000:2000 Ansatz werden in Summe 20 Qualitätskernelemente berücksichtigt. Vgl. weiterführend Sanders, E.-M. (2005), S. 23

⁴²⁸ Vgl. Ebd.: Die Qualitätselemente der DIN-ISO 9001:2000 sind: 1.) Lenkung von Dokumenten, 2.) Lenkung von Qualitätsaufzeichnungen, 3.) Interne Audits, 4.) Lenkung fehlerhafter Produkte, 5.) Korrekturmaßnahmen und 6.) Vorbeugemaßnahmen.

⁴²⁹ Vgl. Sanders, E.-M. (2005), S. 21

⁴³⁰ Vgl. Brauer, J.-P. (2007), S. 12-13

⁴³¹ Anm. d. Verf.: Zertifizierungen beziehen sich in diesem Zusammenhang nicht auf ein konkretes Produkt, sondern auf die Ausrichtung interner Prozesse hinsichtlich eines bestimmten Qualitätsmanagementsystems. Liegt eine entsprechende QM-Zertifizierung vor, dann ist dies ein Indikator dafür, dass die jeweilige Organisation aufgrund ihrer internen Aufbau- und Ablauforganisation in der Lage ist (wäre), ein(e) hochwertig(e)s Produkt bzw. Dienstleistung in Anlehnung an die zertifizierte Qualitätsnorm zu erbringen.

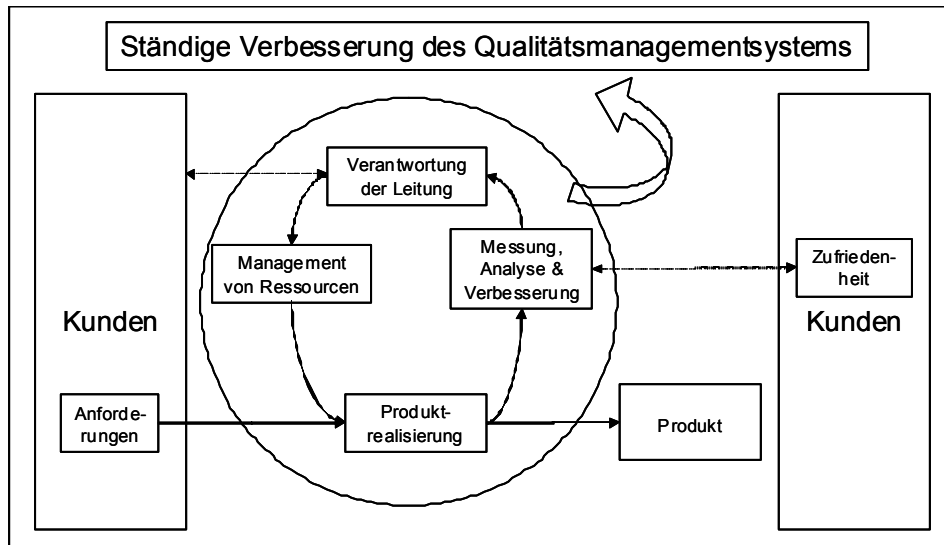


Abbildung 77: Modell eines prozessorientierten Qualitätsmanagementsystems aus der ISO 9001

Wie die Abbildung 77 zeigt, beginnt das Modell der ISO 9001:2000 bei den Kunden einer Organisation und deren Anforderungen und „(...) endet beim Kunden mit dessen Produktzufriedenheit“⁴³², wobei sich über das gesamte System ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess erstreckt.

Nach erfolgter Festlegung der betrieblichen Abläufe und konkreter Zuständigkeiten sowie aller notwendigen Dokumentationen muss das Qualitätssystem in der gesamten Organisation umgesetzt werden. „(...) Um zu überprüfen, ob die ergriffenen Maßnahmen auch tatsächlich wirksam sind und die Forderungen an das QM-System erfüllen“⁴³³, werden in der Unternehmenspraxis so genannte *Audits* durchgeführt. Im Rahmen dieser Audits werden einzelne Produkte, bestimmte Prozesse, spezifische Fertigungsverfahren (Beispiele für kleinere Audits)⁴³⁴ oder ganzheitliche Veränderungsprozesse des Unternehmens (große i.d.R. jährliche Audits) überprüft und bewertet.

8.3.2 Qualitätsorientierung nach Total Quality Management

Zu Beginn der 1990iger Jahre verbreitete sich das Konzept des *Total Quality Managements* (TQM). Inhaltlicher Kern dieses Ansatzes ist die Überzeugung, dass das Paradigma der Qualität als ganzheitliche Organisationsstrategie gelten kann.⁴³⁵

⁴³² Vgl. Stadlbauer, A. (2004), S. 20

⁴³³ Vgl. Brauer, J.-P. (2007), S. 36-37

⁴³⁴ Anm. d. Verf.: Derartige Überprüfungen werden meist als Produkt- (Bewertung eines speziellen Produktes) oder Verfahrensaudit (Bewertung eines konkreten Verfahrens, z.B. Produktionsprozess) bezeichnet. Dabei konzentriert sich die Analyse auf den klassischen Vergleich von Sollerten (was fordert die Norm) und Istwerten.

⁴³⁵ Vgl. Sanders, E.-M. (2005), S. 10f sowie vgl. Hummel, T. und Malorny, C. (2002), S. 5

Dadurch bedient sich der TQM-Ansatz eines integrativen Qualitätsmanagementmodells⁴³⁶, in dem vor allem die Mitarbeiter eine wesentliche Rolle einnehmen.⁴³⁷ Im Rahmen dieses Ansatzes werden die Organisationsmitglieder als Interessenspartner aufgefasst, „(...) die Träger eines sich ständig weiterentwickelnden Qualitätsbewusstseins sind.“⁴³⁸ Bei Fokussierung auf den Faktor Mensch, erwirbt das Konzept des *lebenslangen Lernens* einen besonderen Stellenwert. Eine normative Analyse der Kernideen des TQM-Konzeptes macht deutlich, dass dieser Qualitätsansatz nur dann funktionieren kann, wenn er auf alle Organisationsbereiche angewendet wird. Das Qualitätsverständnis bezieht sich im Besonderen auf „(...) Prozess-, Unternehmens- und Arbeitsqualität, die der Erfüllung von Kundenanforderungen und -erwartungen dienen.“⁴³⁹ Infolgedessen ist das unternehmerische Management und in diesem Zusammenhang das Qualitätsmanagement sowie das mit dem Ansatz eng verknüpfte mitarbeiterorientierte Führungsverhalten⁴⁴⁰ eine der zentralen Bestimmungsgrößen.

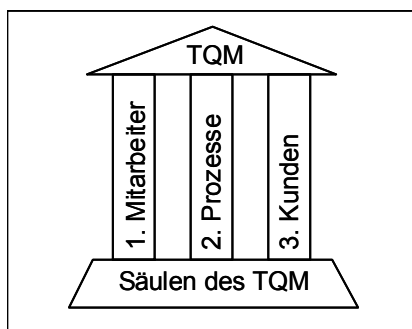


Abbildung 78: Darstellung der drei Säulen des TQM in Anlehnung Sanders (2005)

„(...) Unterstrichen wird die Bedeutung des TQM als ganzheitliches Konzept des Qualitätsmanagements nicht zuletzt durch die Vielzahl an Preisen⁴⁴¹ und Auszeichnungen“⁴⁴², die hiermit in Verbindung gebracht werden können. Hinter diesen TQM-orientierten Preisen stehen jeweils Modelle, die ein allumfassendes Qualitätsmanagement repräsentieren. Als Beispiel für Total Quality Management soll im Folgenden auf das Modell der *European Foundation for Quality Management (EFQM)* näher eingegangen werden. Das *EFQM-Modell* basiert auf neun grundlegenden Kriterien⁴⁴³, die den

⁴³⁶ Anm. d. Verf.: Aus der Literatur gehen die folgenden drei zentralen Säulen des TQM hervor: 1. Mitarbeiter, 2. Prozesse und 3. Kunden. Diese Faktoren bestimmen im Wesentlichen das TQM als ganzheitliches und integriertes Qualitätsmanagementkonzept.

⁴³⁷ Vgl. Ebd.: HUMMEL und MALORNY verstehen unter Mitgliedern einer Organisation jegliches Personal in allen Stellen- und Hierarchieebenen. Als die zwei zentralen Erfolgsfaktoren für Mitglieder einer Organisation gelten nach dieser Quelle eine überzeugende und nachhaltige Führung sowie die Schulung und Ausbildung des Personals. Beispiele, die sich aus den Forderungen des TQM-Ansatz ergeben und auf Mitglieder von Organisationen ausgerichtet sind, wären u.a. die Erarbeitung von Führungsgrundsätzen, die Einführung eines Mitarbeiter-Ausbildungsprogramms, die Einführung von Gruppenarbeit sowie die Entwicklungs- oder Weiterentwicklung des Vorschlagswesens. Vgl. weiterführend Hummel, T. und Malorny, C. (2002), S. 6f sowie S. 24-41

⁴³⁸ Vgl. Sanders, E.-M. (2005), S. 11

⁴³⁹ Vgl. Ebd., S. 13

⁴⁴⁰ Anm. d. Verf.: Hier wird davon ausgegangen, dass nur durch engagierte, selbstständig denkende, eigenverantwortlich handelnde, gut ausgebildete und zufriedene Mitarbeiter Veränderungen im Sinne einer ganzheitlichen Qualitätsorientierung erzielt werden können.

⁴⁴¹ Vgl. Ebd.: Unter anderem sind hier der Malcom Baldrige National Quality Award (MBNQA) und der European Quality Award (EQA) zu nennen.

⁴⁴² Vgl. Sanders, E.-M. (2005), S. 13

⁴⁴³ Anm. d. Verf.: Dem EFQM-Modell liegen folgende Kriterien zugrunde: 1. Führung, 2. Politik & Strategie, 3. Mitarbeiter, 4. Partnerschaften & Ressourcen, 5. Prozesse, 6. Kundenbezogene Ergebnisse, 7. Mitarbeiterbezogene Ergebnisse, 8. Gesellschaftsbezogene Ergebnisse und 9. Schlüsselergebnisse.

Überlegungen eines ganzheitlich-integrativen Qualitätsmanagements entnommen sind. Diese neun Kriterien lassen sich in zwei Gruppen einteilen. Unter den Kriterien 1 bis 5 sind im EFQM-Modell alle Aktivitäten zusammengefasst, die die organisationalen Abläufe beschreiben. Der Fokus liegt auf dem „Wie“ betrieblicher Vorgänge. Bei den Kriterien 6 bis 9 wird die konkrete Zielerreichung dieser im Vorfeld stattgefundenen Vorgänge gemessen, also das „Was“.

Diese Unterteilung stellt die grundsätzliche Intention dieses TQM-Modells dar, indem sowohl *Ergebnismanagement*⁴⁴⁴ als auch zielführende Vorgehensweisen als erforderliche *Wirkungskette* verstanden werden. Durch diese kausale Verkettung sollen Abweichungen am Produkt vermieden und kontinuierliche Prozessverbesserungen oder -umgestaltungen erreicht werden, d.h. es erfolgt eine strikte Ausrichtung an den Erfordernissen der Kunden. Bei der praktischen Umsetzung eines TQM-Konzeptes sind verschiedene Kompetenzen erforderlich.⁴⁴⁵ Die Entscheidung für ein TQM-Konzept beinhaltet neben der Festlegung qualitativer Standards also immer auch ein klares Bekenntnis zu den notwendigen Organisationskompetenzen. Beim TQM geht man davon aus, dass „(...) hochwertige Produktqualität das Ergebnis hervorragender Prozessqualität sein muss.“⁴⁴⁶ Indem bei diesem Ansatz durch vorhandene Prozessqualität u.a. bessere Maschinenauslastungen, kürzere Materialdurchlaufzeiten oder weniger Ausschuss und Nacharbeit erzielt und hierdurch eine erhöhte Produktqualität erreicht werden, gilt demnach Qualität als *Moderatorvariable* für Produktivität.

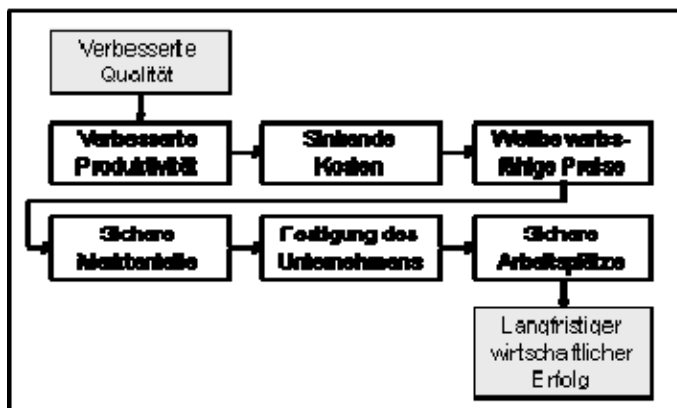


Abbildung 79: Darstellung der Deming'schen Reaktionskette in Anlehnung Deming (1993)

Auch diesem Qualitätsmanagementansatz liegt eine Soll-Ist-Analyse bezogen auf organisationale Ziele⁴⁴⁷ zugrunde. Die Bewertung der Wirksamkeit wird mit Hilfe eines unternehmensweiten Zielsystems mit zugrunde liegenden Zielfaktoren und zielführenden Maßnahmen umgesetzt.⁴⁴⁸

⁴⁴⁴ Vgl. Ebd.: Die Ergebnisbewertung bezieht sich neben der Beurteilung von quantifizierbaren Faktoren, wie z.B. Unternehmenserfolg, Bearbeitungszeiten, Krankenstände, etc., auch auf so genannte „weiche Faktoren“, da auch diese für die Umsetzung von TQM erforderlich sind. Die Perspektiven der Ergebnisbetrachtung nach dem EFQM-Modell weisen nachweisliche Parallelen bzw. eindeutige Übereinstimmungen zu den bereits aufgezeigten Dimensionen der Balanced Scorecard (BSC) auf. Vgl. weiterführend auch Kapitel 8.2 bzw. Abbildung 75.

⁴⁴⁵ Vgl. Sanders, E.-M. (2005), S. 17 sowie Anm. d. Verf.: Nach SANDERS ist es bei der Ausrichtung einer Organisation nach einem ganzheitlichen Qualitätsmanagementsystem nicht ausreichend, „(...) ausschließlich auf Fach- und Methodenkompetenz zu fokussieren, sondern ebenso die Entwicklung von Handlungs- und sozialer Kompetenz zu unterstützen.“

⁴⁴⁶ Vgl. Hummel, T. und Malorny, C. (2002), S. 12-13

⁴⁴⁷ Anm. d. Verf.: Insofern keine Informationen über die Fähigkeiten einer Organisation vorliegen, sollte eine Selbstbewertung (Self-Assessment) vorgenommen werden.

⁴⁴⁸ Vgl. Hummel, T. und Malorny, C. (2002), S. 64-74

8.3.3 Qualitätsorientierung nach Kaizen

Der aus Japan stammende Begriff „*Kaizen*“ bedeutet die ständige Veränderung zum Besseren. Gemeint ist das sukzessive Streben einer Organisation nach Perfektionierung und Optimierung ihrer Prozesse. Dieses kontinuierliche Verbesserungsstreben⁴⁴⁹ reist nicht ab. Dem Kaizen-Prinzip liegt vielmehr die stetige Suche⁴⁵⁰ nach Verbesserungspotenzialen auf allen Ebenen der Organisation und unter Einbeziehung aller Mitglieder zugrunde. Die Ermittlung der Verbesserungen läuft nach einem geordneten Muster ab, das sich inhaltlich in vier Phasen untergliedert.⁴⁵¹

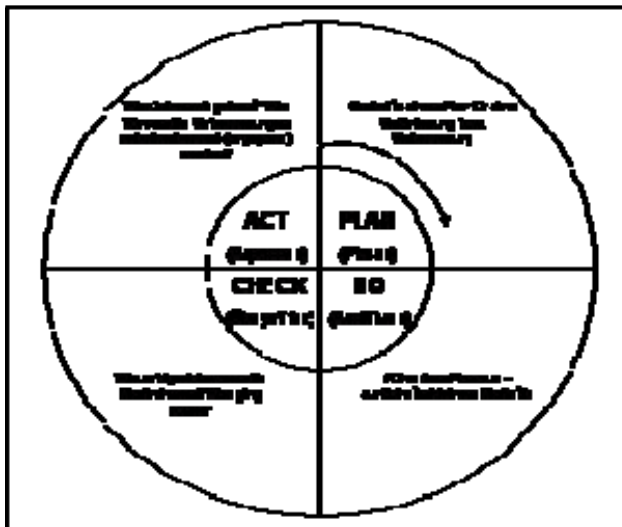


Abbildung 80: Darstellung des Plan-Do-Check-Act-Zyklus (PDCA-Zyklus)

Das Vorgehen nach PDCA-Zyklus beinhaltet zunächst die Erarbeitung eines konkreten Planes für die beabsichtigte Verbesserung, der „(...) alle angestrebten Änderungen ausweist und durchzuführende Maßnahmen bzw. messbare Indikatoren zur Änderungsüberprüfung“⁴⁵² explizit definiert. Nach der Durchführung der festgelegten Maßnahmen in Phase zwei wird in der dritten Stufe deren Wirksamkeit mit Hilfe im Vorfeld definierter Indikatoren überprüft. Die erzielten Verbesserungsergebnisse werden darauf aufbauend genutzt, „(...) um andauernde Verbesserungsprozesse in immer wiederkehrenden Zyklusdurchläufen“⁴⁵³ zu ermöglichen (siehe Phase vier). Die im Konzept motivierte Verbesserung kann in „(...) personen-, gruppen- und managementorientiertes Kaizen eingeteilt werden.“⁴⁵⁴ Das *personenorientierte Kaizen* beschränkt sich auf konkrete Verbesserungen an Arbeitsplätzen. Vorzugsweise wird hier auf die Methodik des *betrieblichen Vorschlagswesens* zurückgegriffen. Angestrebte Verbesserungen, die über spezifische Arbeitsplätze hinausgehen, aber für einen konkreten Arbeitsbereich gelten, werden durch *gruppenorientiertes Kaizen* realisiert. In der Regel werden hier *Qualitätszirkel* eingesetzt. Die verbleibende Verbesserungsmöglichkeit konzentriert sich auf *managementorientiertes Kaizen*. In diesen Bereich fallen insbesondere Veränderungen, die „(...) nicht im, sondern am

⁴⁴⁹ Anm. d. Verf.: Die Abkürzung für kontinuierlichen Verbesserungsprozess lautet KVP.

⁴⁵⁰ Vgl. Hummel, T. und Malorny, C. (2002), S. 81

⁴⁵¹ Anm. d. Verf.: Der Verbesserung nach dem Kaizen-Prinzip gliedert sich in: 1.) Planen („Plan“), 2.) Ausführen („Do“), 3.) Überprüfen („Check“) und 4.) Anpassen („Act“). Daraus ergibt sich die Buchstabenfolge PDCA-Zyklus.

⁴⁵² Vgl. Hummel, T. und Malorny, C. (2002), S. 81

⁴⁵³ Vgl. Ebd., S. 81-82

⁴⁵⁴ Vgl. Ebd., S. 82-84

System vorgenommen“⁴⁵⁵ werden. Der wesentliche Unterschied im Vergleich zum personen- oder gruppenorientierten Kaizen besteht einerseits in den Freiheitsgraden bei der Bestimmung von Verbesserungsaktivitäten sowie andererseits im Grad der Partizipation. Personen- oder gruppenorientiertes Kaizen basiert auf dem Grundsatz der Freiwilligkeit und Selbstbestimmung. Beim managementorientierten Kaizen hingegen kommt dem Management die „(...) dirigierende“⁴⁵⁶ und damit die steuernde Funktion zu.

Tab. 8: Die wesentlichen Auswirkungen der ständigen Verbesserung durch Kaizen in Anlehnung an Hummel und Malorny (2002)

Auswirkungen auf die Mitarbeiter	Auswirkungen auf die Firma
gesteigertes Selbstvertrauen durch individuelles & gemeinschaftliches Lösen von Problemen	verbesserte Arbeitsprozesse
stärkere Identifikation mit dem Unternehmen durch Mitbestimmungsmöglichkeiten am Arbeitsablauf	Verbesserung der Zusammenarbeit auch zwischen den Bereichen
erhöhte Arbeitszufriedenheit durch Mitgestaltung des eigenen Arbeitsplatzes	Reduzierung von Entwicklungs- und Produktionskosten
geringerer Krankenstand	erhöhte Wettbewerbsfähigkeit

Auf der Grundlage von ermittelten Leistungsdaten und den sich hieraus erschließenden Verbesserungspotentialen arbeitet auch dieses Qualitätskonzept mit Zielformulierungen und einem Soll-Ist-Beurteilungsansatz. Beides soll helfen, die angestrebte Verbesserung konkret zu beschreiben, indem mit messbaren Kennziffern argumentiert wird, anhand derer die Verbesserung durch den Vergleich von vergangenheitsbezogenen und aktuellen Datenmaterial beurteilt werden kann.

8.3.4 Qualitätscontrolling

Die Analyse von Finanz- und Wirtschaftlichkeitsdaten ist bei der Bewertung der ökonomischen Situation einer Organisation ein angemessenes Vorgehen. In der Regel geben die hier berücksichtigten Daten eine Momentaufnahme über ökonomisch geprägte Kennziffern wider. Jedoch können Entscheidungen zugunsten ökonomischer Ziele (z.B. Kostensenkung einer bestimmten Produktserie) durchaus negative Auswirkungen auf „(...) die gesamte Wettbewerbsfähigkeit haben.“⁴⁵⁷ Zudem ist es gefährlich, auf Basis situativer Daten Entscheidungen über die Zukunft treffen zu wollen. Die Konzentration auf retrospektive Indikatormessungen erscheint deshalb für Aussagen über zukünftige Entwicklungen eher ungeeignet.⁴⁵⁸ Insbesondere für langfristige Entwicklungsplanungen werden dynamische Betrachtungsweisen benötigt, „(...) die der ständigen Weiterentwicklung

⁴⁵⁵ Vgl. Ebd., S. 83

⁴⁵⁶ Vgl. Ebd., S. 84

⁴⁵⁷ Vgl. Ebd., S. 107-108

⁴⁵⁸ Anm. d. Verf.: Jedoch hilft die Analyse von vergangenheitsbezogenen Daten durchaus bei der Entwicklung eines Gesamtverständnisses systemischer Zusammenhänge. Vor allem die Möglichkeit der Analyse von erfassten Daten, die über einen längeren Zeitraum hinweg gesammelt und mit entsprechend gleicher Erhebungsmethodik aufgezeichnet wurden, kann als gute Entscheidungs- bzw. Beurteilungsgrundlage dienen. Vgl. hierzu auch Stadlbauer, A. (2004), S. 31

und Verbesserung von methodischen, technischen und sozialen Prozessen in Organisationen“⁴⁵⁹ Rechnung tragen.

Die Anforderungen an ein derart prozessorientiertes Qualitätscontrolling sind hoch und lassen sich, wenn überhaupt, aus der vorhandenen Entscheidungskomplexität des betreffenden Unternehmens ableiten. Die Grundlage für Entscheidungen sind Informationen.

Ein funktionsfähiges Qualitätscontrolling muss daher auf Informationen⁴⁶⁰ (z.B. Kennzahlen) zurückgreifen, die im Vorfeld sowie in Anlehnung an den Entscheidungsgegenstand festzulegen sind.

8.3.5 Qualitätsorientierung in der betrieblichen Weiterbildung

Um die Relevanz des Qualitätsmanagements für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung zu bestimmen, müssen die vorhandenen Betrachtungsperspektiven interpretiert werden, da das Qualitätsinteresse prinzipiell beim Bildungsanbieter und -nachfrager besteht.⁴⁶¹ Aus Sicht des *Bildungsanbieters* ist es wichtig, dem Kunden kein fehlerhaftes „Produkt“ zukommen zu lassen. Daher wird sich hier der Einfluss des Qualitätsmanagementsystems vordergründig auf den Design- und Entwicklungsprozess der Bildungsdienstleistung beziehen.⁴⁶² Geeignet erscheint in diesem Fall zum Beispiel die Verwendung der DIN ISO 9001 sowie einer der Bildungsdienstleistung nachgeschalteten Endprüfung durch den Kunden. Die Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems im Dienstleistungssektor kann sich u.a. am Dienstleistungskreis anlehnen.⁴⁶³ Voraussetzung hierfür ist die Zerlegung des organisationalen Prozessmodells in seine bestimmenden Merkmale.⁴⁶⁴

⁴⁵⁹ Vgl. Hummel, T. und Malorny, C. (2002), S. 107

⁴⁶⁰ Anm. d. Verf.: Die im EFQM-Modell verwendeten Kennzahlen gliedern sich insgesamt in vier Dimensionen. In die Kundenperspektive (1. Dimension) fallen: Kundenzufriedenheitskennzahlen, Anzahl der Reklamationen und Beschwerden, Dauer der Reklamationsbearbeitung bis zur Zufriedenstellung des Kunden, Zahlenverhältnis von Neu- und Stammkunden, Lieferzeit und -pünktlichkeit. In die Mitarbeiterperspektive (Kategorie 2) fallen: Mitarbeiterzufriedenheitskennzahlen, Fluktuationsrate, Krankenstand, Anzahl umgesetzter Verbesserungen, Höhe der Weiterbildungsinvestitionen. Zur 3. Dimension, der Prozessperspektive, zählen: Maschinen- und Prozessfähigkeitsindizes, Neuprodukt-Entwicklungszeiten, Aufwendungen für Forschung und Entwicklung, Ausmaß von Puffern und Beständen, Durchlaufzeiten von Aufträgen. In die 4. Dimension, die Finanzperspektive, fallen: traditionelle Kennzahlen, wie z.B. Umsatz, Gewinn, Kosten, Rentabilität, Marktanteile, etc.. Vgl. weiterführend Hummel, T. und Malorny, C. (2002), S. 109-110

⁴⁶¹ Vgl. Galiläer, L. (2005), S. 155 sowie Anm. d. Verf.: Die Qualität betrieblicher Weiterbildung steht nach GALILÄER nicht nur bei Weiterbildungseinrichtungen oder deren Unterstützungsinstitutionen (Finanziers, Verbände, Träger, etc.) hoch im Kurs, sondern genießt überdies aufgrund ihrer Tragweite ebenso bildungspolitische Aufmerksamkeit.

⁴⁶² Vgl. Bartz, W.J., Mesenholl, H.-J. und Keuper, R. (1997), S. 119

⁴⁶³ Vgl. Ebd., S. 120-121

⁴⁶⁴ Anm. d. Verf.: Vergleiche hierzu die Darstellung des prozessorientierten QM-Systems aus der ISO 9001 in Abbildung 77

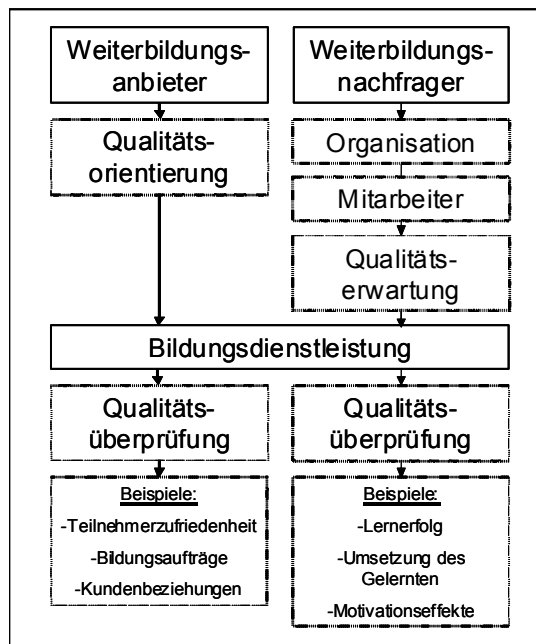


Abbildung 81: Darstellung unterschiedlicher Qualitätsinteressen⁴⁶⁵

Da Qualität vielseitige Facetten annehmen kann, muss also primär geklärt sein, was die jeweilige Partei darunter tatsächlich versteht. Wird unter Qualität eine konkrete Norm verstanden, kann sie als „(...) Erfüllung vereinbarter Anforderungen“⁴⁶⁶ definiert werden. In Abhängigkeit der Betrachtungsperspektive sind deshalb die realen Anforderungen bzw. Normen der betrieblichen Weiterbildung zu eruieren, um nach erfolgter Bildungsdienstleistung den Grad der Anforderungserfüllung⁴⁶⁷ beurteilen zu können. Ein erstes Ordnungskonzept „(...) zur Beurteilung der Qualität beruflicher Bildung legte die 1974 von der damaligen Bundesregierung eingesetzte *Edding-Kommission* vor.“⁴⁶⁸

⁴⁶⁵ Vgl. Ebd.: Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass ebenso die betreffende Organisation Initiator und „Anbieter“ von Bildungsdienstleistungen sein kann. Beispiele hierfür sind u.a. Inhouseschulungen, Einführung von Gruppenarbeit zu Lernzwecken, Versetzungen oder Projektarbeiten zur Persönlichkeitsentwicklung. Die klassische Aufteilung zwischen Bildungsanbieter und -nachfrager (Weiterbildungsdienstleister oder Unternehmen) ist daher nicht immer statisch.

⁴⁶⁶ Vgl. Bartz, W.J., Mesenholl, H.-J. und Keuper, R. (1997), S. 111 sowie Anm. d. Verf.: Überdies kann Qualität auch als perfekte Norm verstanden werden oder als anzustrebender fehlerloser Zustand. Die Definitionsmöglichkeiten sind vielfältig. Vgl. weiterführend Krewerth, A. und Ebbinghaus, M. (2007), S. 9

⁴⁶⁷ Anm. d. Verf.: Es gilt dabei folgendes Prinzip: Eine konkrete Qualitätsanforderung besteht beim Bildungsnachfrager (Kunden) durch klar formulierte Erwartungen. Der Bildungsanbieter (Dienstleister bzw. „Lieferant“) bestimmt durch seine organisationalen Prozesse den Qualitätsstandard seines „Produktes“ bzw. seiner Dienstleistung und nimmt dadurch aktiv Einfluss auf den Grad der Anforderungserfüllung, d.h. die erzielbare Qualität, indem er die Bedarfe des „Marktes“ ganz, teilweise oder auch nicht erfüllt.

⁴⁶⁸ Vgl. Galiläer, L. (2005), S. 158

Deren erarbeitetes Modell lieferte formale In- und Outputfaktoren⁴⁶⁹, mit deren Hilfe Aufschlüsse über das Verhältnis zwischen Input- und Outputqualitäten beruflicher Bildungsleistung gewonnen werden konnten. Dieses Modell dient als Fundament heute geläufiger Qualitätsmodelle mit den Elementen *Input-, Durchführungs- und Outputqualität*.⁴⁷⁰

Neben der Erhebung bestehender Qualitätsanforderungen ist die Messmethodik beim Erfassen des Qualitätserfüllungsgrades ein wesentlicher Bestandteil der Qualitätsbestimmung. Zweifelsfrei existieren Bereiche (z.B. im Fertigungsbereich), in denen die erzielte Qualität mit relativ einfachen Mitteln festgestellt werden kann.⁴⁷¹

Die Beurteilung der erzielten Qualität im Dienstleistungsbereich ist im Vergleich zum Produktionsbereich weitaus problematischer, jedoch gleichzeitig ein unverzichtbarer Parameter. Aus der „(...) strukturellen Vielfalt des Weiterbildungsbereiches ergeben sich zahlreiche Ansätze der Qualitätssicherung“. ⁴⁷² In Einzelfällen können quantifizierbare Qualitäten (z.B. Erhöhung der Bearbeitungsgeschwindigkeit oder Senkung der Fehlerquote) zwar gemessen werden, oftmals beschränkt sich die Qualitätsbestimmung jedoch auf die Erfassung von individuellen Qualitätsmaßstäben (z.B. Teilnehmerbefragungen oder Feststellung von Verhaltensänderungen).⁴⁷³ Über die Struktur der Qualifizierungsanforderungen definiert sich der Charakter der Weiterbildung. Insofern diese Kommensurabilität angenommen wird, könnten sich in Anlehnung an die funktionszyklische Darstellung⁴⁷⁴ betrieblicher Weiterbildung (siehe Abbildung 9) die Indikatoren der Qualitätsmessung ableiten lassen.

⁴⁶⁹ Anm. d. Verf.: Die von der EDDING-Kommission erarbeiteten Qualitätsfaktoren finden sich in vielen individuell konzipierten Qualitätsmodellen auf dem Markt agierender Weiterbildungsanbieter wieder. Allerdings werden nicht alle der vorgeschlagenen Faktoren inhaltlich in das organisationsspezifische QM-Konzept übernommen, sondern z.T. nur auf vereinzelte Faktoren der EDDING-Kommission zurückgegriffen. Im Qualitätsfaktormodell von BARTZ, MESENHOLL und KEUPER werden z.B. lediglich zwei (drei) Qualitätsfaktoren berücksichtigt. Vgl. weiterführend Bartz, W.J., Mesenholl, H.-J. und Keuper, R. (1997), S. 144

⁴⁷⁰ Vgl. Galiläer, L. (2005), S. 158

⁴⁷¹ Vgl. Bartz, W.J., Mesenholl, H.-J. und Keuper, R. (1997), S. 113 sowie Anm. d. Verf.: Bei produzierten Waren, wie z.B. Schrauben oder Ventilen, kann u.a. eine qualitative Aufteilung nach kategorisierter Zuordnung erfolgen. So können nach diesem Vorgehen die produzierten Waren in die Güte- bzw. Qualitätsgruppen: Gute Qualität, Ausschuss oder Nachbesserung eingeordnet werden.

⁴⁷² Vgl. Galiläer, L. (2005), S. 157

⁴⁷³ Vgl. Bartz, W.J., Mesenholl, H.-J. und Keuper, R. (1997), S. 113

⁴⁷⁴ Anm. d. Verf.: Die funktionszyklischen Darstellungen betrieblicher Weiterbildung bei HACKER unterscheiden sich inhaltlich nicht wesentlich von der Dienstleistungskreisstruktur im Qualitätsmanagement. Vgl. hierzu weiterführend Bartz, W.J., Mesenholl, H.-J. und Keuper, R. (1997), S. 121

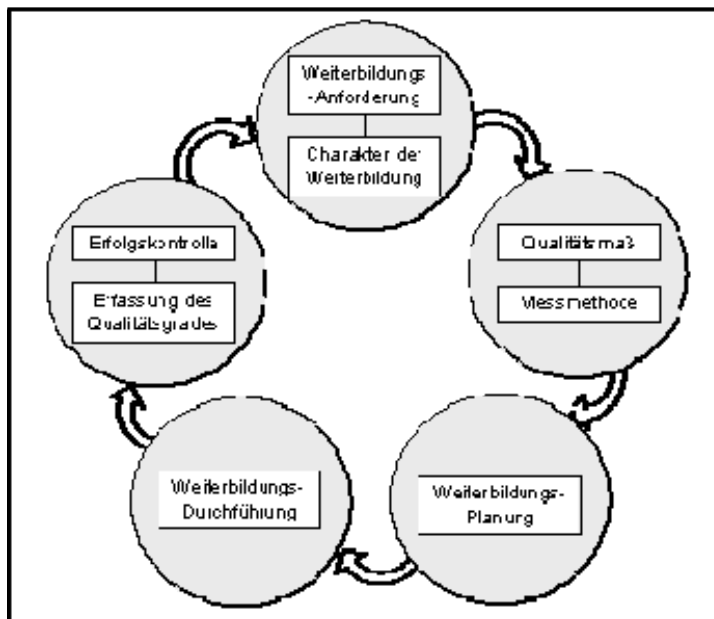


Abbildung 82: Schematische Darstellung der Qualitätsmessung betrieblicher Weiterbildung

8.4 Evaluationsorientierte Wirksamkeitsbeurteilung

Es können verschiedene Arten der Evaluation unterschieden werden, die je nach Zielstellungen, Methoden und Arbeitsschritten zur Anwendung kommen. Die Evaluation⁴⁷⁵ dient der Planungs- und Entscheidungshilfe. Primäres Ziel der Evaluation ist es, mit all ihren Verfahrenweisen „(...) praktische Maßnahmen zu überprüfen, zu verbessern oder über sie zu entscheiden“⁴⁷⁶.

Bei anderen Autoren wird Evaluation als „(...) Überprüfung der Wirksamkeit einer sozialen Intervention mit den Mitteln der empirischen Forschung“⁴⁷⁷ gedeutet. Die Evaluationsforschung weist insgesamt vielfältige, sich auf einem normativen Niveau bewegende Evaluationsdefinitionen aus.⁴⁷⁸ Als Kern der anwendungsorientierten Evaluation ist daher selten die normative Kalibrierung, sondern der subjektive Konstruktionsprozess des Evaluationsinstrumentariums anzusehen. Aus dieser Perspektive wird die Evaluierung zu einem Werkzeug, das im Vorfeld identifizierte Ziele systematisch zu messen versucht. Erst nach der eindeutigen Präzisierung des Untersuchungsobjektes ist der Übergang in die Planungsphase des Evaluationsprozesses sinnvoll. Hier ist von besonderer Bedeutung, das Evaluationsobjekt, wie z.B. bestimmte Kennzahlen, Personenmerkmale, Umwelt-/Umgebungsfaktoren oder Methoden, zu konkretisieren. Im Anschluss daran müssen Informationen über die Evaluationsobjekte sowie die gegebenen Rahmenbedingungen generiert werden, um danach die Daten mit einem entsprechenden Erhebungsinstrument zusammenzutragen. Im nächsten Schritt müssen die generierten Daten als Berichtslegung zu

⁴⁷⁵ Vgl. Ebd.: Meist werden empirische Methoden zur Evaluation angewandt. Hierunter zählen alle Verfahren, die der Erhebung und Auswertung von Daten dienen.

⁴⁷⁶ Vgl. Schuler, H. (1995), S. 305 sowie Anm. d. Verf.: In diesem Kontext wird Evaluation folgendermaßen definiert: Evaluation meint das Erfassen (Datenerhebung) und Bewerten (Interpretation) von Prozessen (Maßnahmen) und Ergebnissen zur Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion im Bildungsbereich.

⁴⁷⁷ Vgl. Bortz, S. und Döring, N. (1995), S. 614

⁴⁷⁸ Anm. d. Verf.: An dieser Stelle sei angemerkt, dass es weder eine „(...) einzig anerkannte Definition von Evaluation noch eine allgemeine Theorie gibt, welche die durchaus verschiedenen Konzepte und Lösungsversuche vollständig erfasst“. Vgl. weiterführend Stadlbauer, A. (2004), S. 45

zielbezogenen Informationen verdichtet werden. Abschließend runden inhaltliche Schlussfolgerungen und eine Endbewertung den Evaluationsprozess ab.

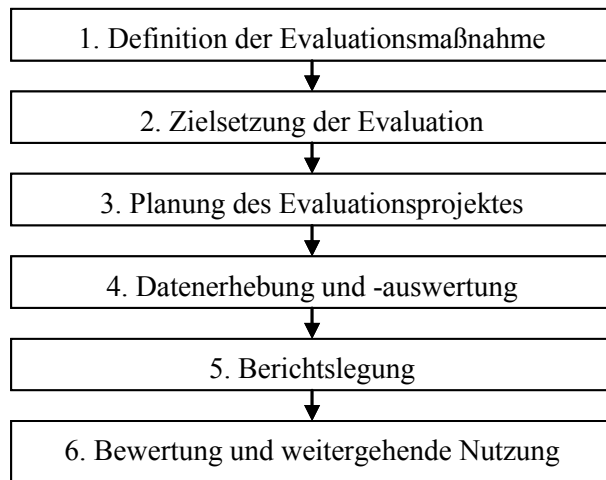


Abbildung 83: Ablauf eines Evaluationsprozesses in Anlehnung an Wottawa und Thierau (2003)

Evaluation kann und sollte daher immer nur fallbezogen betrieben werden. Sie ist als Prozess zu verstehen, deren Zweck aus dem konkreten Problemfeld heraus resultiert. Im Hinblick auf die Beurteilung der Zweckerfüllung ist es daher sinnvoll, die grundsätzlichen Funktionen von Evaluationsarbeit zu kennen. Neben der Dokumentations- und Legitimierungsfunktion können sich diese sowohl auf Steuerungs-, Optimierungs-, Bewertung- und Beurteilungsfunktionen als auch auf Kontroll-, Disziplinierungs- und Innovationsfunktionen beziehen.⁴⁷⁹

8.4.1 Evaluationsarten

8.4.1.1 Formative Evaluation

Im Rahmen der formativen Evaluation (u.a. auch Gestaltungsevaluation genannt) wird versucht, ein spezielles Programm zu stabilisieren, zu verbessern bzw. dieses zu optimieren. Dabei werden zumeist informelle Methoden der Informationsgenerierung eingesetzt und weniger mit quantitativen Methoden gearbeitet.⁴⁸⁰ Im Vordergrund stehen Fragen nach der Akzeptanz eines Programms, z.B. ob Wirksamkeit und Ziel übereinstimmen, ob der Aufwand gerechtfertigt ist oder ob zukünftig Veränderungen vorgenommen werden sollten.⁴⁸¹ Die Datenerfassung und Berichtslegung erfolgt hier fortlaufend und auf kurzfristigem Wege.⁴⁸² Daher kann formative Evaluation auch mit der Definition des *Monitorings* gleichgesetzt werden.

⁴⁷⁹ Vgl. Ebd., S. 48-49

⁴⁸⁰ Vgl. Wottawa, H. (2003), S. 64

⁴⁸¹ Vgl. Ebd., S. 64f

⁴⁸² Vgl. Stadlbauer, A. (2004), S. 50

8.4.1.2 Summative Evaluation

Das Konzept der summativen Evaluation (z.B. auch Bilanzevaluation genannt) dient vordergründig der Wirksamkeit von Programmen und dies häufig unter Berücksichtigung von Vergleichen verschiedener Programme. Dabei steht die Identifizierung von Auftreten oder Nichtauftreten, Intensität und zeitliche Dauer der erwarteten Wirkungen im Vordergrund. Um die Programmeffekte zu untersuchen, wird bei diesem Verfahren oft auf quantitative Methoden zurückgegriffen. Die Datenerfassung und Berichterlegung erfolgt bei Abschluss des Programms zur Dokumentation der Durchführung und der Ergebnisse.⁴⁸³

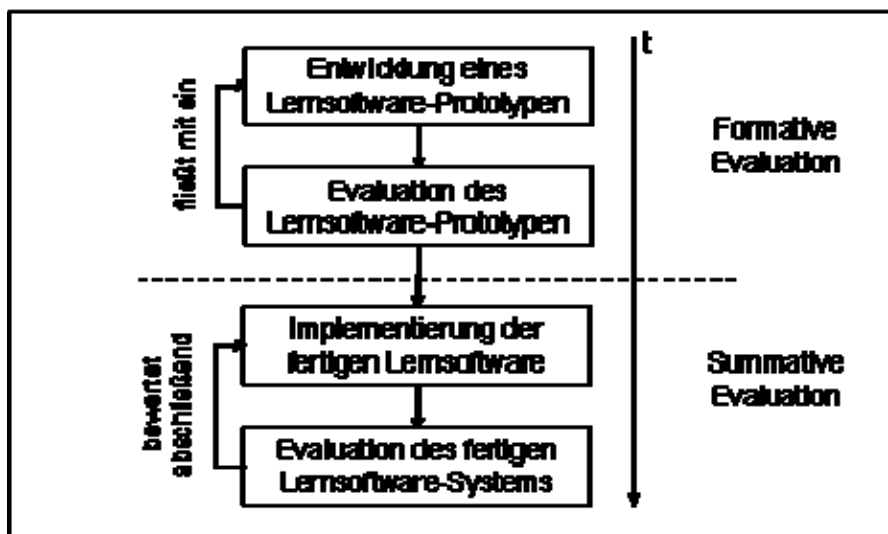


Abbildung 84: Unterscheidungsmerkmale zwischen formativer und summativer Evaluation

8.4.1.3 Interne und externe Evaluation

Darüber hinaus lassen sich Evaluationen nach dem Bezugspunkt ihrer Ausführung einteilen. Bei internen Evaluationsprozessen liegen Planung, Durchführung und Auswertung innerhalb des Evaluationssystems (z.B. Organisation).⁴⁸⁴ Bei externer Evaluierung hingegen befinden sich die Evaluatoren außerhalb des Systems.

⁴⁸³ Vgl. Wottawa, H. (2003), S. 64f sowie vgl. auch Stadlbauer, A. (2004), S. 50

⁴⁸⁴ Vgl. Stadlbauer, A. (2004), S. 51

8.4.1.4 Selbst- und Fremdevaluation

Weiterhin können Evaluationen in Richtung der Datenerfassungsquelle differenziert werden.⁴⁸⁵ So stellt zum Beispiel die Selbstevaluation⁴⁸⁶ ein geeignetes Mittel zur systematischen Beleuchtung des eigenen Handelns dar. Meist kommt diese Evaluationsart bei Personen zum Einsatz, die für die Konzeption und Durchführung eines konkreten Evaluationsgegenstandes verantwortlich sind.

Bei der Fremdevaluation dagegen werden Daten des entgegengerichteten Erfassungshorizontes gesammelt. Die Perspektive der Datenerhebung richtet sich hier auf den Personenkreis, der nicht in konkrete Abläufe, die Konzeption oder Durchführung des Evaluierungsobjektes involviert ist.

8.4.1.5 Programmevaluation

Die Programmevaluation dient der Überprüfung *sozialer Programme* und somit der Identifizierung von Ineffektivität, Entwicklung von neuen Programmen oder der Modifizierung von bereits existierenden Programmen. Sie kann auf verschiedenen Evaluationsebenen realisiert werden. Die systematische Evaluation sozialer Programme, wie z.B. von Trainingsmaßnahmen, erlaubt die Überprüfung der tatsächlich erbrachten Ergebnisse sowie zugleich die Beurteilung der Programmeffektivität.⁴⁸⁷ Die Qualität eines sozialen Programms definiert sich durch die Relation der erreichten Effektivität in Bezug auf die Produktion sozialer Wertschöpfung.⁴⁸⁸ Die Autoren ROSSI, LIPSEY und FREEMAN⁴⁸⁹ postulieren die folgenden inhaltlichen Dimensionen einer Programmevaluation:

- Grund des Programms
- Programmdesign
- Implementierungs- und Serviceleistungen
- Auswirkungen bzw. Ergebnisse
- Programmeffizienz

Jedes Evaluationsdesign muss daher eine Vielzahl von Variablen berücksichtigen. Zu diesen Variablen gehören u.a. die Struktur der zu evaluierenden Organisationsform sowie die zur Verfügung stehenden Ressourcen oder auch situativen Einflussfaktoren.⁴⁹⁰ Deshalb ist die

⁴⁸⁵ Vgl. Ebd., S. 51

⁴⁸⁶ Anm. d. Verf.: Das Selbst einer Person bezieht sich auf das Bild, welches diese Person von sich selbst besitzt und aufgrund von Interaktionen mit anderen Sozialpartnern aufgebaut hat. In der Literatur gliedert sich das Selbst in Selbstkonzept und Selbstwert. Unter dem Paradigma des Selbstkonzeptes werden kognitive Aspekte subsumiert, die sich aus Aussagen über Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums zusammensetzen und denen sich die betreffende Person durchaus bewusst ist. Werden diese einzelnen kognitiven Bestandteile durch die Person selbst bewertet, entsteht der Selbstwert bzw. das Selbstwertgefühl. Wird hierauf aufbauend eine Reflexion über die Reaktionen anderer Menschen auf die betreffende Person in Kombination mit den eigenen Reaktionen der Person bewusst wahrgenommen, dann entsteht im Ergebnis das Selbstverständnis, das als grundsätzliche Orientierung für das eigene Handeln dient.

⁴⁸⁷ Vgl. Rossi, P.H., Lipsey, M.W., Freemann, H.E. (2005), S. 3 u. S. 7

⁴⁸⁸ Vgl. Ebd., S. 18

⁴⁸⁹ Vgl. Ebd., S. 18f

⁴⁹⁰ Vgl. Ebd., S. 32

Erstellung eines konkreten *Evaluationsplanes* empfehlenswert, in dem alle untersuchungsbezogenen Variablen explizit eingearbeitet und definiert sind. Für eine funktionierende Programmevaluation ist die Beachtung des 1.) Evaluationszweckes, der 2.) Struktur des Evaluationsobjektes sowie 3.) aller äußeren Umstände (wie zur Verfügung stehende Ressourcen) von entscheidender Bedeutung.⁴⁹¹ Dieses Evaluationskonzept kann resümierend als ganzheitliche und damit komplexe Erfassungsmethodik verstanden werden, in welche die Elemente formative und summative Evaluation einfließen.

8.4.2 Evaluationsevidenz bei der betrieblichen Weiterbildung

Die Evaluationsevidenz im betrieblichen Weiterbildungsbereich muss in erster Linie einen wichtigen Aspekt berücksichtigen, und zwar die Forderung nach Kenntnis der Ziele, die in Zusammenhang mit der Bildungsmaßnahme stehen. So können Evaluationskriterien abgeleitet werden, die mit Hilfe unterschiedlicher Methoden (z.B. formative oder summative Evaluation bzw. ganzheitlich nach Programmevaluation) und nach verschiedenen Gesichtspunkten (Mikro-, Meso- oder Makroebene) untersucht werden. Dabei erschließt sich die Angemessenheit des Untersuchungsdesigns über den konkreten Untersuchungsgegenstand.

8.5 Pädagogisch-psychologisch orientierte Wirksamkeitsbeurteilung

Die pädagogisch-psychologische Forschung bezieht sich bei der Erfolgsermittlung betrieblicher Bildungsmaßnahmen primär auf die Beurteilung der Erfolgswirksamkeit *pädagogischen Handelns*.⁴⁹² Hierfür muss ein Erhebungskonzept entwickelt werden, das alle aufgrund der betrieblichen Bildungsarbeit zu erwartenden Effekte systematisch auswertet und beurteilt. Dabei sind zwingend „(...) Anzahl und Verschiedenheit der verfolgten Zielstellungen, die Anzahl und Verschiedenheit der zusammenwirkenden Variablen sowie die Anzahl und Verschiedenheit notwendiger Mess-Daten und Mess-Methoden“⁴⁹³ in einem schlüssigen Evaluationskonzept zu integrieren. Grundvoraussetzung ist die Kenntnis der genauen *Weiterbildungsziele*, um die erreichten Wirkungen angemessen beurteilen zu können.⁴⁹⁴ Hieraus ist die Schlussfolgerung zu entnehmen, dass je nach Zielstellung bzw. Zweck der betrieblichen Bildungsmaßnahme ein unterschiedliches Evaluationsverfahren angewandt bzw. erarbeitet werden muss. Soll nun ein spezielles Evaluationsinstrument eigenständig entwickelt werden, dann sind nach BRONNER und HISCHE⁴⁹⁵ insgesamt „(...) vier Phasen der Bildungsarbeit zu berücksichtigen: die Bedarfsanalyse, die Programmgestaltung, die Trainingsaktivitäten sowie die Transfersicherung“⁴⁹⁶. Jede der aufgeführten Phasen begründet unterschiedliche Kriterien der Evaluation.

⁴⁹¹ Vgl. Ebd., S. 34

⁴⁹² Vgl. Schmitt, A. (2006), S. 41 sowie vgl. von Landsberg, G. und Weiss, R. (1995), S.48ff

⁴⁹³ Vgl. Ebd., S.49

⁴⁹⁴ Anm. d. Verf.: Klar formulierte Lern(Weiterbildungs-)ziele können mehrere Vorteile haben. Zum Beispiel geben sie Orientierung, sie können motivieren, ermöglichen ein Erfolgserlebnis, erlauben die spezifische Transferkontrolle und gestatten eine sinnvolle Evaluation. Generell können Lernziele in die Kategorien: formale (Richtlernziele, Groblernziele und Feinlernziele) und inhaltliche (kognitive, emotionale Lernziele sowie Verhaltenslernziele) Lernziele untergliedert werden.

⁴⁹⁵ Vgl. Bronner, R. und Hische, V. (1995), S. 48ff

⁴⁹⁶ Vgl. Ebd.: Eine gute Transfersicherung wird durch die folgenden Forderungen erfüllt: 1.) In der

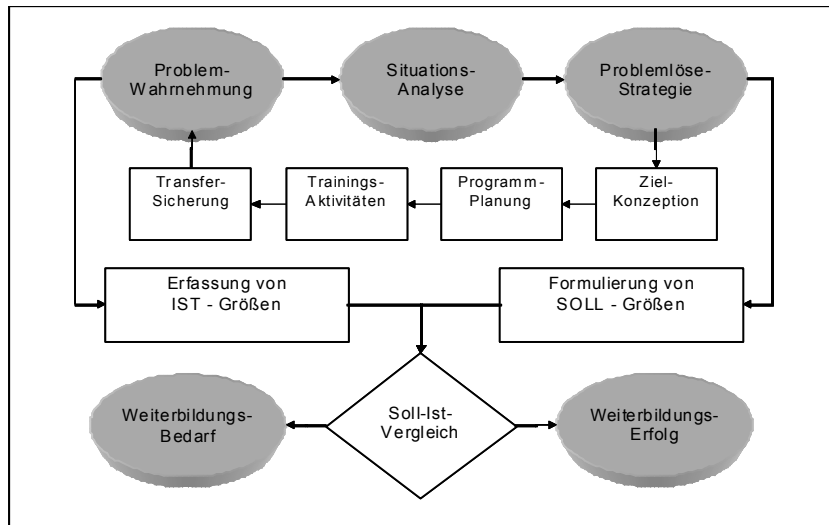


Abbildung 85: Phasenzyklus der Evaluation nach Bronner und Hische (1995)

Im Rahmen der Erfolgswirksamkeitsüberprüfung in der Weiterbildungspraxis hat sich insbesondere die Evaluation des Lehr-Erfolges und des Lern-Erfolges etabliert. Nach pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten ist darüber hinaus auch die Erfassung der Unterrichtsstrategie sowie die Mitwirkung und Akzeptanz der Beteiligten von großer Bedeutung.⁴⁹⁷

8.5.1 Prozessorientierte Beurteilung

Das Hauptanliegen prozessorientierter Beurteilungsansätze ist die Erfassung des dynamischen Weiterbildungserfolges. Ausgehend von der Überzeugung, dass Wirkungen betrieblicher Weiterbildung nicht nur punktuell erfasst werden können, beinhaltet dieses Konzept die Erfolgsmessung zu verschiedenen Zeitpunkten.⁴⁹⁸ Die Datenerfassung bezieht sich in diesem Zusammenhang auf sämtliche Phasen der Bildungsarbeit, d.h. neben der eigentlichen Weiterbildungsmaßnahme auch auf alle vor- und nachgeschalteten Prozesse, die somit zu jeder Zeit transparent sind und dadurch gesteuert werden können.⁴⁹⁹

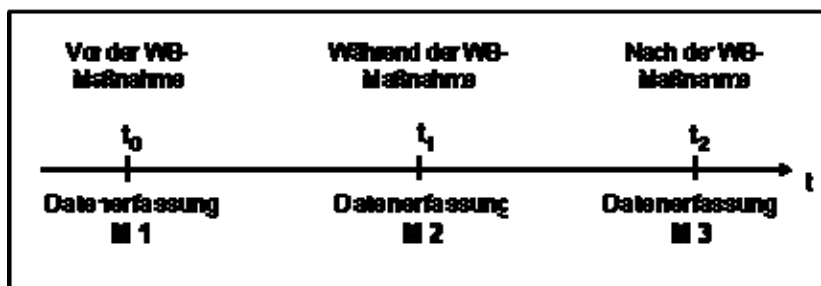


Abbildung 86: Systematische Darstellung einer prozessorientierten Beurteilung von Bildungsmaßnahmen

Weiterbildungskonzeption sollte verwendbares Wissen vermittelt werden, dessen Nutzen klar ist. 2.) Während des Seminars sollten immer wieder Fallbeispiele oder Übungen eingebaut werden, die sich auf den Alltag der Teilnehmer beziehen. 3.) Am Ende der Bildungsmaßnahme sollten Vereinbarungen für die Umsetzung des Gelernten getroffen werden. 4.) Ebenso ist es hilfreich, Nachbetreuungsmaßnahmen oder die Bildung von Lernpartnerschaften zu fördern.

⁴⁹⁷ Vgl. Schmitt, A. (2006), S. 41

⁴⁹⁸ Vgl. hierzu weiterführend Will, H., Winteler, A. und Krapp, A. (1987), S. 11-42 sowie Anm. d. Verf.: Die Prozessevaluation kann z.B. dem Funktionszyklus der Weiterbildung zugeordnet werden.

⁴⁹⁹ Vgl. Bronner, R. und Hische, V. (1995), S. 55

Den Arbeiten von WILL et al.⁵⁰⁰ lässt sich z.B. entnehmen, dass in den unterschiedlichen Phasen⁵⁰¹ des betrieblichen Bildungsprozesses jeweils mit differenzierten Evaluationsmethoden gearbeitet werden soll.⁵⁰²

8.5.2 Ebenenorientierte Beurteilung

Der ebenenorientierten Beurteilung liegt die Überzeugung zugrunde, dass durch Weiterbildungsmaßnahmen unterschiedliche Effekte hervorgerufen werden, die von einander isoliert zu untersuchen sind. Die erhobenen Informationen sollen die „(...) Ursachen für den Weiterbildungs-Erfolg bzw. –Misserfolg offen legen.“⁵⁰³ Um brauchbare Aussagen über den Nutzen⁵⁰⁴ von Bildungsmaßnahmen zu ermöglichen, wurde das *4-Ebenen-Modell* der Evaluation als ein Beispiel für ebenenorientierte Herangehensweisen entwickelt.⁵⁰⁵ In diesem hierarchischen Evaluationskonzept sind vier Erfassungsebenen (Zufriedenheit, Lernen, Verhalten und Ergebnisse) enthalten, in denen jeweils mit unterschiedlichen Kriterien brauchbare Aussagen getroffen werden. Der identifizierte Nutzen auf der einen Erfassungsebene ist eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung für den Weiterbildungserfolg auf der nachfolgenden Erfassungsebene.

Tab. 9: Überblick über das Trainings-Nutzen-Modell von Kirkpatrick (1998)

EBENEN	MESSUNG von	AUSSAGEN über
Ebene I. Zufriedenheit (reaction)	Empfindungen in Bezug auf die Maßnahme	Akzeptanz
	Zufriedenheit in Bezug auf die Maßnahme	Bewertung des Maßnahmendesigns
	Vollständigkeit der Maßnahme	
	Relevanz der Maßnahmeninhalte	
Ebene II. Lernen (learning)	Konnten die Teilnehmer ihr Wissen erweitern?	Wirksamkeit der Maßnahme unter der Voraussetzung, dass sowohl vor als auch nach der Maßnahme gemessen wird
	Wurden die Fähigkeiten der Teilnehmer ergänzt?	Lernzielerreichung
	Welche Lernergebnisse sind zu verzeichnen?	
Ebene III. Verhalten (behavior)	Welche Verhaltensänderung ist feststellbar?	Lerntransfer (meist durch Einsatz von Tests oder Beobachtung und Befragung)
	Kann das Erlernte im Praxisfeld angewandt werden?	
Ebene IV. Ergebnisse (results)	Welche Effektivität hat die Maßnahme?	Ressourcengewinnung (Ausdruck in Kapitaleinheiten (z.B. Geld) oder Kennziffern, wie z.B. Produktivität, Anzahl an Kundenreklamationen, etc)
	Welche Veränderungen wurden aufgrund der Maßnahme erzeugt?	Wertezuwachs/-gewinn

Gerade im Bereich der sozialen Kompetenzerweiterung stößt dieses Konzept jedoch an seine Grenzen, da der Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung nicht einfach herzustellen ist. Vor allem der Nachweis über die Verbindung zwischen Ebene III (z.B. das konkrete Verhalten am Arbeitsplatz) und der Auswirkung auf unternehmerische Kennzahlen der Ebene

⁵⁰⁰ Vgl. Will, A., Winterler, A. und Krapp, A. (1987), S. 19f

⁵⁰¹ Anm. d. Verf.: siehe hierzu Abbildung 9

⁵⁰² Vgl. Ebd.: So schlagen die Autoren folgende Zuordnungen von Zyklus- und Evaluationsphasen vor: 1. Bedarfsermittlung & Zielsetzung = Kontext- und Zielevaluation, 2. Planung = Inputevaluation, 3. Durchführung = Prozessevaluation, 4. Erfolgskontrolle im Lernfeld = Produktevaluation und 5. Erfolgskontrolle im Funktionsfeld = Transferevaluation.

⁵⁰³ Vgl. Schmitt, A. (2006), S. 42

⁵⁰⁴ Anm. d. Verf.: Eine entscheidende Ursache für die mangelnde Übertragung des Gelernten liegt in der fehlenden Akzeptanz bei den Rezipienten. Dies kann umgangen werden, indem der Nutzen der Bildungsmaßnahme aufgezeigt wird.

⁵⁰⁵ Vgl. Kirkpatrick, D.L. (2006), S. 18ff

IV ist mit enormen Aufwand, Zeit und Ressourcen verbunden. Zudem ist bei diesem Evaluationskonzept kritisch anzumerken, dass die Gewichtung der unternehmerischen Umweltfaktoren stark vernachlässigt wird, da neben bestimmten Teilnehmervoraussetzungen, wie z.B. *Motivation* und *Offenheit*, insbesondere auch passende *Organisationsvoraussetzungen* (z.B. fördernde Vorgesetzte oder spezielle Lernumgebungen in der Unternehmung) vorhanden sein müssen, die es ermöglichen, das Gelernte auch praktisch anzuwenden.

8.5.3 Verhaltensorientierte Beurteilung

Im Rahmen der verhaltensorientierten Beurteilung wird die Fähigkeit des Individuums bzw. die feststellbare Veränderungsvarianz erfasst, seine sozialen Verhaltensweisen (z.B. nonverbales Verhalten, Kommunikation, Handeln und nach neueren Erkenntnissen die innerlichen Erlebnisprozesse, wie Denken und Wollen) in Abhängigkeit von dem zu regulieren, was jeweils von ihm erwartet wird. Hier sind insbesondere die rückgekoppelten Reaktionen auf gezeigtes Verhalten ein entscheidendes Element der Verhaltensbeeinflussung.⁵⁰⁶ Als Methode zur Beurteilung von Verhalten wird in Unternehmen vordergründig die *Beobachtung* eingesetzt, da hierdurch in der Regel alle Verhaltensaktivitäten oder -vorgänge sowie eine Vielzahl an körperlichen Reaktionen erfasst werden können. Darüber hinaus kann sich die Beurteilung des individuellen Verhaltens auch auf die Erfassung von physiologischen Reaktionen beziehen, die mit dem Beobachtungsprinzip ohne Zuhilfenahme von speziellen Messinstrumenten nicht erkennbar wären. Beispiele hierfür sind u.a. die Messung von physiologischen Vorgängen, wie etwa Blutdruckveränderungen oder des elektrischen Hautwiderstandes.

8.5.4 Handlungsregulierte Beurteilung

Auch die Handlungsregulationstheorie (HRT) dient in einigen Bildungsbereichen als konzeptionelle Grundlage. Sie erweitert das anthropologische Spektrum der durch die Verhaltenstheorie erklärten Reizreaktion eines Individuums um die eigenmotivierte und bewusste Komponente des Handelns.⁵⁰⁷ Das Modell der HRT befasst sich im Kern damit, wie Menschen durch ihr konkretes Tun bzw. Handeln diverse Ziele anstreben und erreichen. Das Modell geht von einem kompetent handelnden Menschen aus, der seine individuellen Aktivitäten zielgerichtet einsetzt. Entsprechend erfolgt nach dieser Theorie die Zielbildung jeweils durch die *Bedürfnis- und Motivstruktur* der betreffenden Person. Weiterhin geht das HRT-Modell von einer subjektiv ablaufenden Zielerreichungsplanung aus, in die auch eine Teilzielplanung (organisierte Etappenzielsetzung) integriert sein kann. Im Modell wird eine stetige Rückmeldung über den aktuellen Stand der Zielerreichung(en) vorausgesetzt. Dieses fortwährende *Feedback* über das individuelle Tun ist eine wesentliche Grundlage für eine etwaige Modifizierung der Zielerreichungsplanung. Die einfachste Form der HRT wird mit dem Modell der *zyklischen Einheit* erklärt. Hier wird davon ausgegangen, dass ein Zielzustand (Z) durch diverse Handlungen (T) erreicht wird (siehe Abbildung 87)⁵⁰⁸.

⁵⁰⁶ Anm. d. Verf.: Vgl. hierzu vertiefend die Ausführungen in den Kapiteln 2.5.3 sowie 3.1.1

⁵⁰⁷ Vgl. Ebd.: Als menschliches Handeln wird daher nicht nur die „bloße“ Reaktion auf einen Reiz verstanden, sondern der Umstand, ob ein Individuum etwas von sich aus tut oder unterlässt.

⁵⁰⁸ Vgl. Ebd.: In Anlehnung an Abbildung 81 wird ein Zielzustand Z zunächst gedanklich (gerade Verbindungslinien) und dann real (gebogene Verbindungslinien) durch die hierzu notwendigen Handlungen erreicht. Am Ende der Handlung(en) erfolgt die Überprüfung der Zielerreichung (Beispiel: Person trinkt Kaffee).

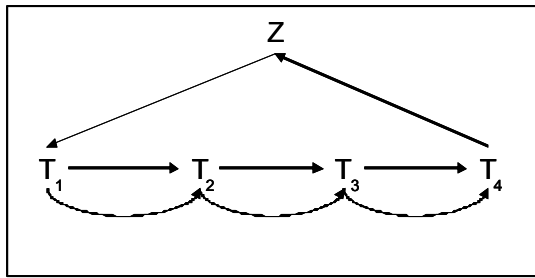


Abbildung 87: Darstellung einer zyklischen Einheit nach der HRT

Zur Erklärung des Erreichens von komplexeren Zielzuständen entwickelte VOLPERT⁵⁰⁹ eine *hierarchische Gliederung*, um die hierfür erforderlichen Teilziele abbilden zu können.⁵¹⁰

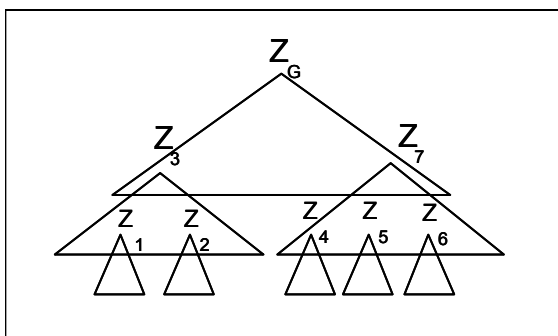


Abbildung 88: Darstellung einer hierarchischen Gliederung nach Volpert (1983)

Durch Kombination beider Schemata (zyklische Einheit und hierarchische Gliederung) entsteht das Modell der *hierarchisch-sequentiellen Handlungsorganisation*, wobei hier jeweils nach unterschiedlichen Ebenen der Handlungsregulation unterschieden werden kann. Die Regulation von Handlungen (Handlungsorientierung) umfasst die folgenden Teilfunktionen: Erkennen, Bewerten, Entscheiden, Erleben, Streben, Kontrollieren und Behalten. Die so genannte *TOTE-Einheit*⁵¹¹ gilt als schematische Darstellung des kybernetisch interpretierten Handlungsablaufs. Hier werden insbesondere Ist-Werte von Handlungen, z.B. gerade verfügbare Informationen, mit dem Sollwert verglichen (test). Aus dem Ergebnis wird eine instrumentelle Handlung abgeleitet (operate), deren wahrscheinliches Resultat wiederum mit dem Sollwert verglichen (test) und bei genügender Übereinstimmung beider Datensätze ausgeführt wird (exit). Auf Grundlage des Vergleichs von Ausgangszustand, Zielvorstellung und einsetzbaren Rückkopplungen wird der Entwurf komplexer Handlungsprogramme und -muster möglich. Die Übertragung des Modells auf die betriebliche Arbeitsrealität macht deutlich, dass je nach organisationaler Anforderung und berücksichtigter modellintegrativer Ebene unterschiedliche kognitive Anforderungen und verschiedenartige Handlungsspielräume vorzufinden sind. Bei der konzeptionellen Gestaltung von arbeitspädagogischen Maßnahmen⁵¹² oder konkreten betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten sollte daher im Vorfeld eine Einteilung der Arbeitstätigkeiten erfolgen und ein Verständnis für die entsprechenden Zielzustände entwickelt werden. Erst

⁵⁰⁹ Vgl. Volpert, W. (1983), S. 38-58

⁵¹⁰ Vgl. Ebd.: Je nach Komplexitätsgrad des Ziele entsteht hier ein verschachtelte und hierarchisch gegliederte Baumstruktur (Beispiel: Zubereitung eines Dinners oder die Beendigung eines Studiums)

⁵¹¹ Vgl. Ebd.: Zusammensetzung nach: „test-operate-test-exit“. Gleichmaßen kann sie auch als VVR-Einheit bezeichnet werden, die aus den Elementen: „Veränderung-Vergleich-Rückkopplung“ besteht.

⁵¹² Vgl. Ebd.: Eine der bekanntesten pädagogischen Methoden dieses Modells ist die Leittextmethode.

danach kann aus pädagogischer Sicht ein Vermittlungskonzept für das *Handeln-Können* und *Handeln-Lernen* erarbeitet und entsprechend überprüft werden.

8.5.5 Integrativ-Partizipierende Beurteilung

Kerngedanke bei den integrierenden Beurteilungsansätzen von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen ist der Versuch, in Zusammenarbeit mit allen Beteiligten (auch Stakeholderansatz genannt) ein partizipativ getragenes Konzept der Erfolgsermittlung zu gewährleisten. Voraussetzung hierfür ist die zu jeder Zeit geltende Integration aller Mitwirkenden und Rezipienten.⁵¹³ Die Partizipation bezieht sich dabei sowohl auf die systematische Ermittlung der erforderlichen Daten als auch auf die anschließende Besprechung der Ergebnisse. Je nach Motiv und Zielsetzung kann die Sammlung der Ausgangsdaten auf mehreren Ebenen erfolgen (siehe hierzu auch Kapitel 8.4.2). Nach Abschluss der Datenerfassung sind die Ergebnisse an alle Mitwirkenden und Rezipienten wieder abzuführen, um im Anschluss daran über die Resultate zu diskutieren. So wird die gemeinschaftlich getragene Erarbeitung einer schlussfolgernden Überführung in ein abgestimmtes Erfolgsfaktorenkonzept sichergestellt, welches die Erwartungen und Ansprüche aller Interessengruppen zu gleichen Teilen berücksichtigt.

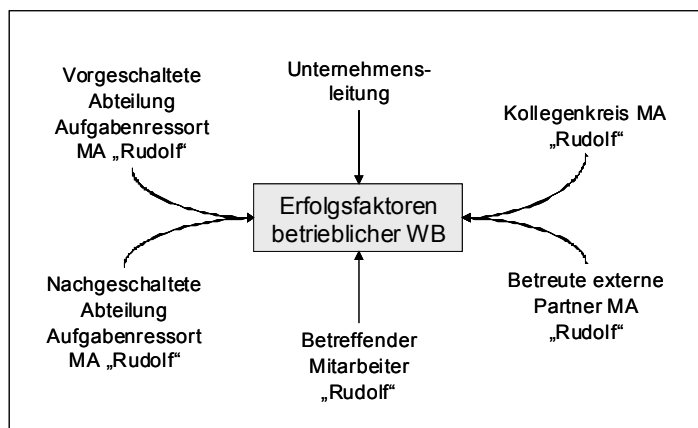


Abbildung 89: Darstellung des integrativ-partizipierenden Ansatzes

8.6 Das Konzept des Bildungscontrollings

Dem Konzept des Bildungscontrollings wird häufig unterstellt, ausschließlich ökonomisierte Betrachtungen (z.B. Kosten-Nutzen-Analysen) auf pädagogische Maßnahmen anzuwenden. Jede Bildungsmaßnahme wird nach dieser eingeschränkten Sicht als betriebswirtschaftliche Investition verstanden und mit einer konkreten Erlöserwartung in Verbindung gebracht.

⁵¹³ Vgl. Ebd.: Als ein Beispiel wäre hier u.a. der „Survey-Feedback-Ansatz“ zu nennen. Die ganzheitliche Integration bei der partizipierenden Datenerfassung kann dabei sowohl die Berücksichtigung von internen als auch externen Perspektiven umfassen.

Daraus erschließt sich, dass Bildungscontrolling vor allem mit ökonomischen Kennziffern arbeitet und dass der Erfolg einer Bildungsmaßnahme ohne weiteres auf den Wirtschaftserfolg übertragen werden kann.⁵¹⁴

Darüber hinaus wird *Bildungscontrolling* aber auch von vielen Autoren als übergeordnetes Instrumentarium verstanden, in dem Informationen über die „(...) Planung und Steuerung von Bildungsmaßnahmen sowie deren Auswirkungen (z.B. Abweichungen der Ist- und Sollwerte von Kompetenzausprägungen) verarbeitet werden.“⁵¹⁵

Bildungscontrolling sollte nicht, wie aufgezeigt, aus einem Blickwinkel betrachtet werden, der lediglich „Entweder-oder-Aussagen“ zulässt. Vielmehr muss, wie die Diskussion dieser Arbeit gezeigt hat, die Lösung in einem dualen „Sowohl-als-auch-Verständnis“ des Bildungscontrollings liegen. Es kann keinen Zweifel daran geben, dass fundierte Kostenbetrachtungen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung nicht nur sinnvoll, sondern zwingend erforderlich sind.

Darüber hinaus darf sich die Beurteilung des Nutzens von Bildungsmaßnahmen nicht ausschließlich auf „(...) betriebs- oder personalwirtschaftlichen Kenngrößen“⁵¹⁶ reduzieren. In einem gut organisierten Bildungscontrollingkonzept werden ökonomische und pädagogische Informationen gleichermaßen verarbeitet, um die betriebliche Weiterbildungsarbeit gezielt zu optimieren.

8.7 Die Problematik der Wirkungsbestimmung und -analyse im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung

Die Frage der Wirkungsbestimmung betrieblicher Weiterbildung spielt in der neueren wissenschaftlichen Auseinandersetzung eine entscheidende Rolle. In den vorhergehenden Kapiteln wurde auf die Schwierigkeiten der Wirkungsbeurteilungen hingewiesen. Dennoch bleibt die Forderung nach einem funktionierenden und praxistauglichen Erhebungsinstrumentarium nicht nur Leitfaden dieser Arbeit, sondern auch zentrale Frage ökonomisch effizienter Personalarbeit.

Wie die Auseinandersetzung zur Humankapitaltheorie gezeigt hat, beruhen die Leistungen⁵¹⁷ einer Gesellschaft bzw. eines Unternehmens auf kompetenten und ständig lernenden Personen.

⁵¹⁴ Vgl. Ebd.: Oft wird in diesem Zusammenhang die Frage gestellt, wie viel die betriebliche Bildungsarbeit das Unternehmen tatsächlich kostet und wie hoch der erzielte Nutzen ist. Die damit verbundenen Zurechnungsprobleme möglicher Nutzeneffekte monetär zu bewerten, wurden im Rahmen dieser Arbeit bereits aufgezeigt (siehe hierzu Kapitel 7). Die Vielzahl an zu berücksichtigenden Faktoren, insbesondere im Funktionsfeld, lässt die hierfür notwendige Kontrolle, die eine eindeutige Zuordnung zwischen Bildungsmaßnahme und ökonomischem Effekt (z.B. Umsatzsteigerung) ermöglichen würde, einfach nicht zu.

⁵¹⁵ Vgl. Cramer, G., Schmidt, H. und Wittwer, W. (2001), S. 5-8 sowie vgl. Horvath, P. (2000), S. 5ff

⁵¹⁶ Vgl. Ebd., S. 6

⁵¹⁷ Anm. d. Verf.: Umsetzung und Realisierung von Strategien und Zielen.

Laut Theorie entscheidet sich eine Organisation oder eine Person dann für die Durchführung einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme, wenn sie sich hiervon „(...) für die Zukunft einen Ertrag⁵¹⁸ verspricht“⁵¹⁹. Will das Unternehmen die erzielten Wirkungen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen erfassen, dann muss im Vorfeld die Nutzenerwartung geklärt werden, die zu der Entscheidung für die Bildungsmaßnahme geführt hat. Wirkungen von betrieblichen Weiterbildungen können also grundsätzlich als Beschreibung eines Endzustandes bzw. -verhaltens definiert werden, der bzw. das erreicht werden soll, nachdem die betriebliche Bildungsmaßnahme beendet wurde. Da die Betrachtungsperspektiven dieses Endzustandes bzw. -verhaltens ein vielfältiges Spektrum⁵²⁰ annehmen können, muss zunächst der Untersuchungsgegenstand *Wirksamkeit* eingeschränkt werden. Wichtig ist es deshalb, ein aussagefähiges Modell zur Wirksamkeitsbeurteilung betrieblicher Weiterbildung für die Personal- und Geschäftsleitung zu entwickeln. Die im Anfangsstadium dieser Arbeit durchgeführte Umfrage zur betrieblichen Weiterbildung aus dem Jahr 2005 hat die praxisrelevanten Zielstellungen der betrieblichen Weiterbildung skizziert. Es wurde aufgezeigt, welche Wirkungsdimensionen aus der Perspektive der Befragungsgrundgesamtheit tatsächlich wichtig sind. Wie bereits geschildert, waren die Ergebnisse dieser Befragung lediglich eine Momentaufnahme und für die Erstellung eines allgemeingültigen, wissenschaftlich anerkannten Wirksamkeitsmodells nicht geeignet. In Zusammenarbeit mit bereitwilligen Kooperationspartnern wurde darauf aufbauend im Zeitraum von April bis Juni 2006 eine branchenübergreifende Befragung zum Thema *Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildung* durchgeführt, welche in dieser Arbeit die Basis für die Erarbeitung eines *Wirkungsdimensionsmodells* darstellt. Die dahinter stehende Grundidee war es, dass alle bereits ermittelten Daten aus der vorgeschalteten Befragung des Jahres 2005 noch einmal hinterfragt wurden und mittels der 2006er Erhebung der Zugang für ein akzeptables Dimensionsmodell der Wirksamkeit für die unternehmerische Praxis geliefert werden sollte.

8.7.1 Befragung zur Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildung

Die Befragung⁵²¹ der Kooperationsfirmen hatte zum Ziel, deren Einschätzungen zur Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildung zu ermitteln. Von Relevanz war hier die Einbeziehung unterschiedlicher Branchen in das Untersuchungspanel, um kein allgemeingültiges⁵²², sondern ein realistisches und gleichzeitig modifizierbares Modell zur

⁵¹⁸ Vgl. Ebd.: Zunächst gilt es, den Ertragsbegriff eindeutig zu klären. In der Ökonomie wird, wie gezeigt, unter dem nominalen Begriff des Ertrages der bewertete Wertezuwachs in einer konkreten Zeitperiode verstanden. Oft werden allerdings die Begriffe *Ertrag* und *Nutzen* im selben Kontext genannt, wenngleich die Begriffe durchaus unterschiedlich zu interpretieren sind. Denn der Nutzenbegriff ist im Vergleich zum Ertragsverständnis mehrdimensional, da er als Maß für die Fähigkeit eines bestimmten Gutes, einer Gütergruppe oder einer Handlung zur Bedürfnisbefriedigung verstanden wird. Der Nutzen kann sich sowohl auf die Vergrößerung eines bestimmten Ertrages als auch auf die Verringerung eines bestehenden Ertragsverlustes beziehen.

⁵¹⁹ Vgl. Beicht, U., Krekel, E.M. und Walden, G. (2006), S. 131

⁵²⁰ Vgl. Ebd.: Wie die Ausführungen gezeigt haben, sind die Optionen der Hinterfragung nach einer erzielten Wirkungen überaus vielseitig. Beispiele für verschiedenartige Betrachtungsebenen wären u.a. die Perspektive des Unternehmens (auch hier sind wiederum Untergliederungen in beispielsweise Finanz- oder Kompetenzperspektive möglich), die individuelle Sicht der betreffenden Person oder die Sichtweisen des Weiterbildungsanbieters (z.B. der Trainer).

⁵²¹ Vgl. Ebd.: Eine detaillierte Darstellung der befragten Unternehmen ist dem Anhang zu entnehmen.

⁵²² Vgl. Ebd.: Aufgrund der unterschiedlichen Zielintentionen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen kann es nicht Anspruch eines „allgemeingültigen“ Wirkungsmodells sein, alle hier denkbaren Wirkungsparameter und -indikatoren in sich zu vereinen. Die Annahme dieser Allgemeingültigkeit wäre in der Praxis betrieblicher Weiterbildung eine unrealistische und einschränkende.

Wirkungsuntersuchung zu forcieren. Die Versendung des Fragebogens (siehe Anhang 2) erfolgte postalisch.

Tab. 10: Überblick über die an der Befragung vertretenen Branchen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
Nahrung- und Genussmittel	44	44,4	44,4	44,4
Handel	1	1,0	1,0	45,5
Produzierendes Gewerbe	7	7,1	7,1	52,5
Baugewerbe	3	3,0	3,0	55,6
Dienstleistung	8	8,1	8,1	63,6
Mikrotechnologie	13	13,1	13,1	76,8
Verbände/ Vereine/ Institutionen	20	20,2	20,2	97,0
Handwerk	3	3,0	3,0	100,0
Gesamt	99	100,0	100,0	

8.7.2 Forschungslogik zur Wirksamkeitsmodellerhebung

Von der Überzeugung ausgehend, dass ein *Arbeitsmodell* der Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildung mehr als nur eine Datenerhebung erfordert (siehe Kapitel 2.10.3.1), wurde eine zusätzliche Befragung von Unternehmen in Angriff genommen. Wirksamkeitsdimensionen können nicht ausschließlich auf Basis theoretischer Inhaltsanalysen erarbeitet werden, sondern sollten sich explizit an die betrieblichen Bedürfnisse anlehnen. Dieser Gedanke war die Grundlage und der Antrieb für eine explorative Datenerhebung.

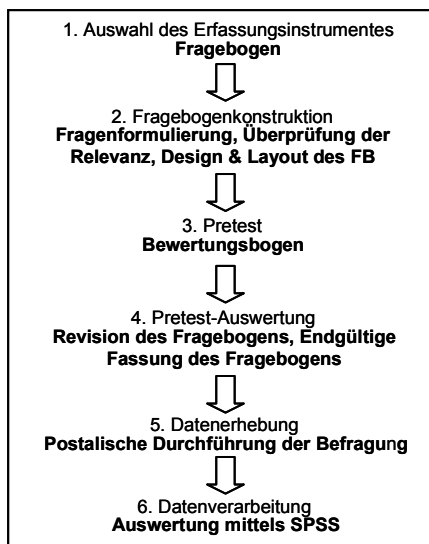


Abbildung 90: Darstellung der Forschungslogik der Wirksamkeitsbefragung

Inhaltlicher Kern und Ausgangspunkt war die Meinungserhebung unter Firmenmitgliedern zur Wirksamkeitsmessung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen. Daran anknüpfend wurden die gewonnenen Informationen verwendet, um ein Wirksamkeitsdimensionsmodell zu entwickeln. Insgesamt konnten Daten aus 22 Firmen unterschiedlichster Branchen erfasst werden.

Die eingesetzte Erhebungsmethode wurde eigens für die Erfassung von praxisnahen Wirksamkeitsdimensionen und daher für diese Arbeit konzipiert. Die dahinter stehende methodische Idee war dadurch gekennzeichnet, von einem Arbeitsmodell ausgehend, ein geeignetes *Evaluationsdesign* zur Überprüfung der Wirksamkeit betrieblicher

Weiterbildungsmaßnahmen abzuleiten. Dabei war stets bewusst, dass die erfassten Daten lediglich einen Ausschnitt für eine abstrakte Ordnungsstruktur liefern, die weder der tatsächlich zu verzeichnenden Komplexität bei der Messung von Wirkungszusammenhängen Rechnung trägt, noch auf alle Facetten betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen inhaltlich eingeht.

8.7.3 Konstruktion des Fragebogens

Grundlage für die Entwicklung des Fragebogendesigns waren die Ergebnisse der vorgelagerten telefonischen Befragung sowie die theoretische Auseinandersetzung (Kapiteln 7 und 8). Für die Planung der Datenerfassung war nicht die Vielzahl an vorhandenen Theorien zur Wirksamkeitsforschung entscheidend, sondern die Identifizierung von wirksamkeitsrelevanten Messdimensionen. Die Befragungsteilnehmer wurden mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens gebeten, Basisdaten für die geplante Ableitung des beabsichtigten Modells zu liefern.⁵²³ Erfasst wurden dabei u.a. Arbeitsbranche, Mitarbeiterzahl, Marktkonzentration, Funktion des Befragten, Weiterbildungsformen im Unternehmen, die jeweils angewandte Methodik der Wirksamkeitsmessung sowie Meinungen zu geeigneten Wirksamkeitsdimensionen.⁵²⁴ Der Fragebogen arbeitet bewusst mit geschlossenen Frageformen bzw. einer 3stufigen Einschätzungsskala, auf der die Befragten zwischen vorgegebenen Ankreuzmöglichkeiten⁵²⁵ auswählen durften. So konnten auch individuelle Ansichten eindeutig identifiziert werden. Die Anzahl der integrierten Items wurde bewusst gering gehalten, um eine Überforderung der Befragten zu vermeiden.

8.7.4 Inhaltliche Gestaltungsaspekte des Fragebogens. Der erste⁵²⁶ Abschnitt des Fragebogens zielt darauf ab, eine Vorstellung von der Zusammensetzung der befragten Grundgesamtheit zu erheben, da die Ergebnisse von Datenerfassungen im Wesentlichen von den befragten Personen abhängen. Die Bedeutung dieser Differenzierung im Befragungskontext zeigt sich insbesondere dann, wenn es darum geht die individuellen Betrachtungsperspektiven bzw. -motive der Befragten zu bewerten. Der Erfassung von Aussagen hinsichtlich der prinzipiellen Durchführung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen innerhalb des befragten Unternehmens sowie deren Charakteristika widmete sich der zweite⁵²⁷ Fragenkomplex. Gemäß des formulierten Zieles dieser Arbeit ermittelt der dritte⁵²⁸ und letzte Fragenkomplex die Meinungen zu Wirkungsdimensionen sowie zu deren Stellenwert.

8.7.4 Auswertung des Fragebogens

Für die Auswertung der eingesetzten Skalenform sowie des damit einhergehenden Skalenniveaus bietet sich das statistische Maß der Häufigkeitsverteilung an. Dieses Maß ist für die Extraktion eines Arbeitsmodells aufgrund der Nennungskonzentration vollkommen ausreichend und liefert auch bei grafischer Aufbereitung einfach verständliche und präzise Aussagen.

⁵²³ Vgl. Ebd.: Auf die mögliche Differenzierung hinsichtlich der Arten von Fragebögen wird im Rahmen dieser Arbeit verzichtet. Vgl. hierfür weiterführend Bortz, S. und Döring, N. (1995), S. 231ff

⁵²⁴ Vgl. Ebd.: siehe Anhang Fragebogen über die Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen.

⁵²⁵ Vgl. Bortz, S. und Döring, N. (1995), S. 233

⁵²⁶ Anm. d. Verf.: Vgl. hierzu die Fragen 1-5 des im Anhang dargestellten Fragebogens über die Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen.

⁵²⁷ Vgl. Ebd.: Vgl. hierzu die Fragen 6ff des im Anhang dargestellten Fragebogens über die Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen.

⁵²⁸ Vgl. Ebd.: Vgl. hierzu die Fragen 7-10 des im Anhang dargestellten Fragebogens über die Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen.

8.7.4.1 Auswertung Fragekomplex I

Wie bereits skizziert, erfasste der erste Fragenkomplex neben Informationen zur unmittelbaren Organisation und Person auch Aspekte zur Organisationskultur, zum Beispiel den Einsatz von Zielvereinbarungen.

Tab. 11: Zusammensetzung des Befragungspanel

Anzahl	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
Mitarbeiter/ Angestellter	38	38,4	38,4	38,4
Führungskraft/ lt. Angestellter	47	47,5	47,5	85,9
Mitarbeiter Personalwesen	3	3,0	3,0	88,9
Geschäftsführung / Inhaber	11	11,1	11,1	100,0
Gesamt	99	100,0	100,0	

Die Frage nach dem Führungsinstrumentarium der Zielvereinbarungen⁵²⁹ diene der Erfassung von organisationalen Rahmenbedingungen, um gegebenenfalls Rückschlüsse auf den Entwicklungsgrad der befragten Unternehmen bzw. auf den Zusammenhang zwischen der Organisationsgröße und dem Einsatz neuerer Steuerinstrumente ziehen zu können.

⁵²⁹ Vgl. Ebd.: Zielvereinbarungen dienen in Organisationen in erster Linie zur Bestimmung eines konkreten Endzustandes im Bezug auf die Arbeitsleistung des betreffenden Organisationsmitgliedes, der in einer Zeitperiode erreicht werden soll. Davon ausgehend, dass für die Messung der Weiterbildungswirkung als Basis ein im Vorfeld abgestimmtes Ziel festgelegt sein muss (SOLL = Zielzustand), wird dem Vorhandensein bzw. dem tatsächlichen Arbeiten mit Zielvereinbarungen innerhalb der betrieblichen Praxis besondere Bedeutung beigemessen.

Tab. 12: Kreuztabelle über den Einsatz von Zielvereinbarungen in Abhängigkeit von der Unternehmensgröße

Anzahl	ZIELE		Gesamt
	nein	ja	
MA ZAHL < 20 Beschäftigte	8	0	8
> 20 < 50 Beschäftigte	11	6	17
> 50 < 100 Beschäftigte	1	0	1
> 100 < 500 Beschäftigte	15	6	21
> 500 Beschäftigte	22	30	52
Gesamt	57	42	99

Tab. 13: Einsatz von Zielvereinbarungen in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Funktion

Anzahl	ZIELE		Gesamt
	nein	ja	
STATUS Mitarbeiter/ Angestellter	36	2	38
Führungskraft/ lt. Angestellter	12	35	47
Mitarbeiter Personalwesen	1	2	3
Geschäftsführung/ Inhaber	8	3	11
Gesamt	57	42	99

Die tabellarischen Repräsentationen der Zahlentafeln 12 und 13 lassen erkennen, dass der Einsatz von Zielvereinbarungen mit einer steigenden Mitarbeiterzahl einhergeht und dass darüber hinaus die Mehrheit der befragten Mitarbeiter bzw. Angestellten den Einsatz dieses Führungsinstrumentariums verneinte.

8.7.4.2 Auswertung Fragekomplex II

Weil unzweifelhaft ist, dass Wirkungsbeurteilungen betrieblicher Weiterbildungen nur auf dem Fundament sorgfältiger Organisationsanalysen getroffen werden können, erfasst der Fragebogenkomplex II die firmenspezifischen Realitäten (betriebliche Anwendung, Weiterbildungshäufigkeit oder –art, Anforderungsbezug und Strukturierung der Weiterbildungsaktivität) auf diesem Sektor.

Tab. 14: Einsatz von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen in Kombination mit der Mitarbeiterzahl

Anzahl		WBM		Gesamt
		nein	ja	
MA-ZAHL	<20 Beschäftigte	2	6	8
	>20 < 50 Beschäftigte	2	15	17
	> 50 < 100 Beschäftigte	0	1	1
	> 100 < 500 Beschäftigte	6	15	21
	> 500 Beschäftigte	7	45	52
Gesamt		17	82	99

Die Mehrzahl (82 von 99 Befragten) gab an, dass in ihrem Unternehmen betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen durchgeführt werden.⁵³⁰ Bei der Analyse der betrieblichen Bildungsarten in der Praxis zeigte sich, dass mehrheitlich so genannte „on-the-job“ bzw. „off-the-job“-Maßnahmen zum Einsatz kommen.

Tab. 15: Eingesetzte Weiterbildungsarten in Kombination mit der Mitarbeiterzahl

Anzahl		ARTENWB					Gesamt
		Select-to-the-job	On-the-job	On-the-job	Off-the-job	Keine Angabe	
MA-ZAHL	< 20	0	0	3	3	2	8
	> 20 < 50	0	0	8	6	3	17
	> 50 < 100	0	0	1	0	0	1
	> 100 < 500	0	1	5	9	6	21
	> 500	2	1	10	30	9	52
Gesamt		2	2	27	48	20	99

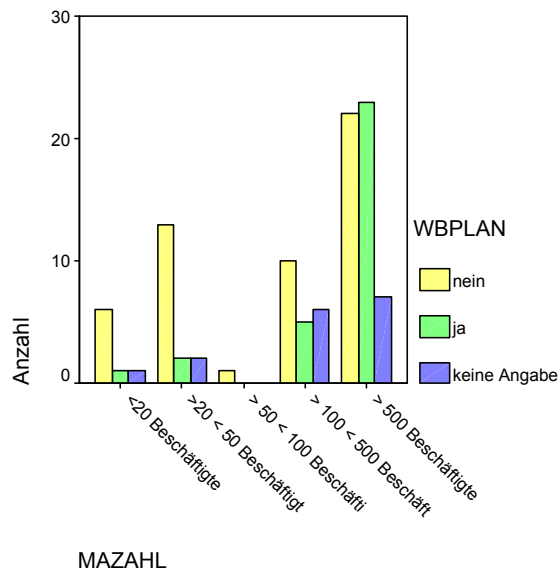
Knapp 73 Prozent der Befragten gaben an, dass sich die Wahl der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme an den beruflichen Anforderungen orientiert.

⁵³⁰ Vgl. Ebd.: Vgl. hierzu Tabelle 14.

Tab. 16: Orientierung der Weiterbildung an den beruflichen Anforderungen in Kombination mit der Mitarbeiterzahl

Anzahl		BERANFOR			Gesamt
		nein	ja	keine Angabe	
MAZAHL	< 20 Beschäftigte	1	6	1	8
	> 20 < 50 Beschäftigte	1	14	2	17
	> 50 < 100 Beschäftigte	0	1	0	1
	> 100 < 500 Beschäftigte	3	12	6	21
	> 500 Beschäftigte	3	39	10	52
Gesamt		8	72	19	99

Die Auswertung der Frage, ob die betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen in den befragten Unternehmen planmäßig durchgeführt werden (siehe Abbildung 91), ergab deutlich, dass mit zunehmender Mitarbeiterzahl auch die Strukturierung der betrieblichen Bildungsaktivität zunimmt.

**Abbildung 91: ANALYSE DER WEITERBILDUNGSSTRUKTURIERUNG**

Werden die Einschätzungen zur Weiterbildungsplanung aufsummiert, dann lässt sich erkennen, dass 52 der 99 Befragten die praktizierte Weiterbildungsplanung verneinten. Lediglich 31 der Befragten, darunter 23 Personen aus Unternehmen mit einer Mitarbeiterzahl größer als 500 Beschäftigten, gaben an, dass in ihrem Unternehmen für jeden Mitarbeiter ein individueller Weiterbildungsplan vorliegt.

8.7.4.3 Auswertung Fragekomplex III

Die für die Extraktion des Arbeitsmodells wertvolle Information, ob in den befragten Unternehmen überhaupt Wirksamkeitsuntersuchungen von Weiterbildungen zum Tragen kommen, wurde mit Hilfe der Frage 7 erfasst.

Tab. 17: Anwendung der Wirksamkeitsmessung in Kombination mit der Mitarbeiterzahl

Anzahl		WIMESSWB			Gesamt
		nein	ja	keine Angabe	
MAZAHL	< 20 Beschäftigte	0	3	5	8
	> 20 < 50 Beschäftigte	2	12	3	17
	> 50 < 100 Beschäftigte	0	1	0	1
	> 100 < 500 Beschäftigte	8	7	6	21
	> 500 Beschäftigte	15	29	8	52
Gesamt		25	52	22	99

Tab. 18: Anwendung der Wirksamkeitsmessung in Kombination mit der Unternehmensbranche

Anzahl		WIMESSWB			Gesamt
		nein	ja	keine Angabe	
BRBES	Nahrung- und Genussmittel	11	24	9	44
	Handel	1	0	0	1
	Produzierendes Gewerbe	1	6	0	7
	Baugewerbe	0	3	0	3
	Dienstleistung	0	4	4	8
	Mikrotechnologie	4	7	2	13
	Verbände/ Vereine/ Institutionen	8	6	6	20
	Handwerk	0	2	1	3
Gesamt		25	52	22	99

Deutlich mehr als die Hälfte der Befragten gaben an, dass in ihrem Unternehmen die erzielten Wirkungen betrieblicher Bildungsmaßnahmen auch tatsächlich beurteilt werden. Insgesamt 25 der 99 Befragten verneinten die Durchführung von Wirksamkeitsanalysen.

Die Erfolgswirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen ist von Maßnahmeneigenschaften und Rahmenbedingungen, aber auch von Persönlichkeitsmerkmalen abhängig. Darüber hinaus ist außerdem die Methodik Wirksamkeitsbeurteilung von entscheidender Bedeutung.

Besonders auffällig war die Auswertung dieser Methodik (siehe Anhang 6). Lediglich 44 von 99 Personen bestätigten die Existenz einer wie auch immer gearteten Methodik in der unternehmerischen Praxis.⁵³¹

⁵³¹ Vgl. Ebd.: Vgl. hierzu die Tabellen zum Fragekomplex III im Anhang 6. Bei differenzierter Betrachtung des Antwortverhaltens hinsichtlich der angewandten Wirksamkeitsmessung sowie den hierfür eingesetzten Methoden ist eine Diskrepanz festzustellen. Gaben beispielsweise 52 von 99 der Befragten an, dass in ihrem Haus Wirkungsbeurteilungen stattfinden, so waren davon lediglich 44 Personen in der Lage, diese Beurteilungen mit einer praktizierten Methodik in Verbindung zu bringen. 45 von 99 Befragten gaben keine Antwort auf die eingesetzte Methode zur Wirksamkeitsuntersuchung betrieblicher Weiterbildung.

Tab. 19: Zeitpunkt der Wirksamkeitsmessung in Kombination mit der Unternehmensbranche

Anzahl		ZEITPUNKT			Gesamt
		nach der WB-Maßnahme	während & nach der WB-Maßnahme	keine Angabe	
BRBES	Nahrung- und Genussmittel	19	5	20	44
	Handel	0	0	1	1
	Produzierendes Gewerbe	6	0	1	7
	Baugewerbe	2	1	0	3
	Dienstleistung	4	0	4	8
	Mikrotechnologie	8	1	4	13
	Verbände/ Vereine/ Institutionen	5	1	14	20
	Handwerk	2	0	1	3
Gesamt		46	8	45	99

Rund 47 Prozent der befragten Grundgesamtheit gab an, dass in ihrem Unternehmen erst nach der Durchführung der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme eine Beurteilung der Wirksamkeit erfolgt. Insgesamt 8 von 99 Befragten bestätigten Wirksamkeitsbeurteilungen während und nach der Weiterbildungsmaßnahme. Durch die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Wirkungsbeurteilung konnte eine Grobstruktur vorherrschender Analysepraktiken aufgestellt werden.

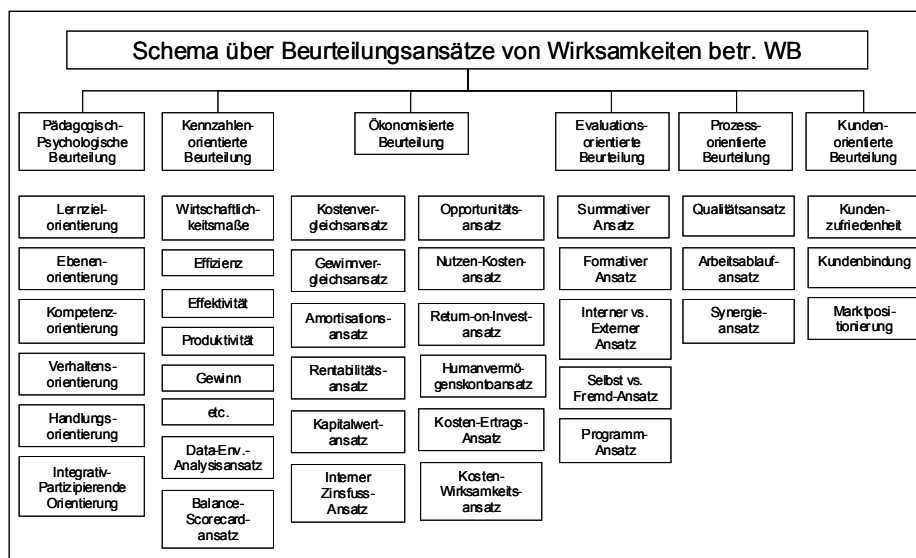


Abbildung 92: Grobschema über Beurteilungsansätze der Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildung

Diese inhaltliche Strukturierung⁵³² von Annäherungsmöglichkeiten an die Wirksamkeitsbeurteilung sollte einerseits die Befragten zu einer konkreten Stellungnahme

⁵³² Vgl. Ebd.: Vgl. hierzu Abbildung 92. Es erweist sich als problematisch, die aufgezeigten Beurteilungsansätze in Gänze immer trennscharf von einander abzugrenzen. Im Fragebogen selbst wurde die Abfrage der Wirksamkeitsdimensionen der a.) pädagogisch-psychologischen Beurteilung, der b.) ökonomisch-kennzahlenbasierten Beurteilung, der c.) kundenorientierten Beurteilung und der d.) prozessbezogenen Beurteilung angestrebt. Die in Anlehnung an das Osto-Modell mögliche umweltorientierte Beurteilung wurde aufgrund der hiermit einhergehenden Komplexität auf die Kundenperspektive reduziert.

veranlassen und andererseits eine konkrete Vorstellung von der Unternehmenspraxis vermitteln. Schon im Fragebogen sollte diese Zusammenführung geleistet und ein rein theoretischer Diskurs vermieden werden.⁵³³ Daher wurden die Beteiligten konkret nach ihrer Meinung zu den diskutierten Beurteilungsansätzen befragt.⁵³⁴ In der *individuell-personenbezogenen* Beurteilungsdimension trat die Tendenz hervor, diese individuelle Dimension als Indikator des Gesamterfolgs der betrieblichen Weiterbildungen zu befürworten.

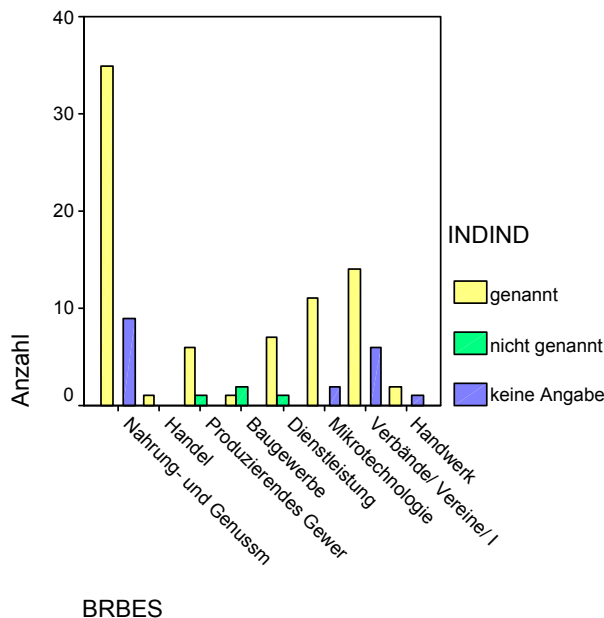


Abbildung 93: Eignungseinschätzung der individuell-personenbezogenen Wirksamkeitsdimension

Bei o.g. Frage gab es insgesamt fünf Wahlmöglichkeiten, die geeignete Beurteilungsdimension auszuwählen (siehe hierzu Tabelle 20). Aus der Analyse geht hervor, dass die Wirkungsmessung auf individueller Ebene bevorzugt wird (77 von 99 Befragten). Weiterhin zeigte sich, dass für die Befragten ökonomisch-kennzahlenbasierte (54 von 99 Befragten) und prozessbezogene (51 von 99 Befragten) Dimensionen gleichermaßen von Bedeutung sind. An vierter Stelle ist laut den Befragten die kundenbezogene (31 von 99 Befragten) Beurteilung.⁵³⁵

Weitaus interessanter erscheint die Auswertung der tatsächlichen Anwendung genannter Dimensionen in der Unternehmenspraxis (siehe hierzu Tabelle 21). Die Wirkungsbeurteilung auf individueller Ebene ist im Betriebsalltag zu konstatieren, da rund 59 Prozent der Befragten diese Verwendung im Rahmen der Datenerfassung auch bejahten. Weniger sprachen sich im Gegensatz dazu für den Einsatz ökonomischer (32,3 Prozent) sowie

⁵³³ Vgl. Ebd.: Dass betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen durchaus auf mehrere Zwecke abzielen können und dass sich hierdurch mitunter die Wirkungszusammenhänge komplex darstellen, ändert nichts an der Tatsache, dass in der Praxis mittels unterschiedlicher Analysemöglichkeiten versucht wird, die erreichten Wirkungen zu messen.

⁵³⁴ Vgl. Ebd.: Das Spektrum der evaluationsorientierten Wirksamkeitsbeurteilung wurde als Variante angesehen, die sich im Spannungsfeld anderer Beurteilungsansätze wieder findet und aus diesem Grund nicht immer eindeutig abgegrenzt werden kann. Gerade weil *Evaluation* im Allgemeinen als Instrument zur Beschreibung, Analyse und Bewertung von Zielzuständen, Prozessen oder Personen eingesetzt wird, kann sie sich beispielsweise sowohl auf personenbezogene als auch kennzahlenorientierte Beurteilungen eines Sachverhaltes beziehen. Daher wurde dieser Ansatz nicht als explizit „eigenständige“ Variante in die Befragung aufgenommen.

⁵³⁵ Vgl. Ebd.: Die Darstellungen der Befragungsergebnisse sind lediglich eine Wiedergabe von rein subjektiven Präferenzen.

prozessbezogener (18,2 Prozent) Dimensionen aus. Die Arbeit mit kundenbezogenen Dimensionen bestätigten lediglich 8,1 Prozent der Befragten.

Tab. 20: Zusammengefasste Eignungseinschätzung der erfragten Wirksamkeitsdimensionen

INDIND		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	genannt	77	77,8	77,8	77,8
	nicht genannt	4	4,0	4,0	81,8
	keine Angabe	18	18,2	18,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
ÖKIND		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht genannt	28	28,3	28,3	28,3
	genannt	54	54,5	54,5	82,8
	keine Angabe	17	17,2	17,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
KUNIND		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht genannt	49	49,5	49,5	49,5
	genannt	31	31,3	31,3	80,8
	keine Angabe	19	19,2	19,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
PROZIND		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht genannt	30	30,3	30,3	30,3
	genannt	51	51,5	51,5	81,8
	keine Angabe	18	18,2	18,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
SONSIND		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht genannt	73	73,7	73,7	73,7
	genannt	4	4,0	4,0	77,8
	keine Angabe	22	22,2	22,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	

Annähernd 80 Prozent der Befragten befürworten nicht nur den prinzipiellen Einsatz individueller Wirkungsmessung. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass rund zwei Drittel auch deren praktischen Einsatz in den befragten Unternehmen bestätigen. Aus den erhobenen Daten geht deshalb eindeutig hervor, dass ein Modell zur Wirkungsmessung betrieblicher Weiterbildung u.a. diese individuelle Analysedimension enthalten sollte. Festzustellen ist aber auch, dass sowohl die ökonomische als auch die prozessbezogene Beurteilung aufgrund der erfassten Häufigkeiten in einem Wirkungsmodell integriert werden müssen.

Tab. 21: Zusammengefasste Anwendungseinschätzung der erfragten Wirksamkeitsdimensionen

EINSIND		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht genannt	24	24,2	24,2	24,2
	genannt	58	58,6	58,6	82,8
	keine Angabe	17	17,2	17,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
EINSÖKO		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht genannt	49	49,5	49,5	49,5
	genannt	32	32,3	32,3	81,8
	keine Angabe	18	18,2	18,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
EINSPROZ		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht genannt	63	63,6	63,6	63,6
	genannt	18	18,2	18,2	81,8
	keine Angabe	18	18,2	18,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
EINSKUND		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht genannt	70	70,7	70,7	70,7
	genannt	8	8,1	8,1	78,8
	keine Angabe	21	21,2	21,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
EINSSONS		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht genannt	71	71,7	71,7	71,7
	genannt	7	7,1	7,1	78,8
	keine Angabe	21	21,2	21,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	

Bei aller Aussagekraft muss festgestellt werden, dass die ausgewählten Wahlmöglichkeiten eine abstrakte Abbildung der Relevanz von Wirkdimensionen sind. In einem weiteren Schritt gilt es diese abstrahierten „Deckmäntel“ näher zu definieren. Für den Arbeitsverlauf bedurfte es daher einer detaillierten Konkretisierung dieser Wirkdimensionen. Um diese angestrebte Spezifizierung zu ermöglichen, wurden im Rahmen der Fragen 8.1 bis 8.5 Unterdimensionen abgefragt, die rein normativ in die bereits abgefragten Wirkdimensionen eingeordnet werden konnten.

Ziel der Frage 8.1 war die Feststellung, welche der aufgeführten Unterdimensionen⁵³⁶ sich am ehesten eignen, die übergeordnete individuell-personenbezogene Beurteilungsdimension näher zu beschreiben.

⁵³⁶ Vgl. Ebd.: An dieser Stelle sei angemerkt, dass im Zuge der Befragung lediglich eine komprimierte Zuordnung von Unterdimensionen zu übergeordneten Wirkdimensionen umgesetzt wurde. Ursprünglich enthielt der gesamte Fragebogen verschiedene Konzepte aller zusammengetragenen Beurteilungsansätze (siehe Abbildung 92) der Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildung. Die vorgenommenen Einschränkungen resultieren aus den Ergebnissen des vorgelagerten Pretests (siehe Abbildung 90).

Tab. 22: Einschätzung der geeignetsten Wirksamkeitsdimensionen aus der Kategorie „individuell-personenbezogen“

BRBES * INDINDIK Anzahl		INDINDIK							Gesamt
		Kompetenz / berufl. Leistung	Zu- frieden- heit	Zieler- reichung	Moti- vation	Lern- trans- fer	Ein- kommen	Keine Angabe	
BR BE S	Nahrung- und Genussmi- ttel		5	2	1	2	7	8	44
	Handel	1	0	0	0	0	0	0	1
	Produz. Gewerbe	5	0	1	0	0	0	1	7
	Baugewer- be	3	0	0	0	0	0	0	3
	Dienst- leistung	6	1	0	0	1	0	0	8
	Mikro- technolog- ie	7	1	0	1	3	0	1	13
	Verbände / Vereine/ Institutio- nen	5	5	2	0	2	0	6	20
	Handwer- k	2	0	0	0	0	0	1	3
Gesamt		48	12	5	2	8	7	17	99

Die Auswertung der aggregierten Tabelle 22 weist zum Beispiel aus, dass 48 von 99 die Überprüfung der Kompetenz als geeignet ansehen, um auf individueller Ebene die Wirksamkeiten betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen zu beurteilen. Lediglich 12 von 99 Befragten meinen, dass die Dimension der Zufriedenheit zweckmäßig ist, Wirksamkeiten auf individuellem Niveau nachzuvollziehen. Die Analyse der Einschätzungen aller Befragten zu den ökonomisch-kennzahlenbasierten Wirkdimensionen (siehe Tabelle 23) lässt erkennen, dass die Unterdimensionen der Kosten (15 von 99 Befragten), des Nutzens (36 von 99 Befragten) bzw. der Kosten-Nutzen-Relation (24 von 99 Befragten) aus Teilnehmersicht die größte Relevanz besitzen. Umgekehrt kann aus den Befragungsergebnissen resümiert werden, dass den Unterdimensionen Rendite, Amortisationsdauer, Zinsfuß und ROI weniger Bedeutung beigemessen wird.

Tab. 23: Einschätzung der geeignetsten Wirksamkeitsdimensionen aus der Kategorie „Ökonomisch-kennzahlenbasiert“

BRBES * ÖKOINDIK Anzahl		ÖKOINDIK					Gesamt
		WB Kosten	Nutzen	Nutzen-Kosten- Relation	sonstige	Keine Angabe	
BRBES	Nahrung- und Genussmittel	8	15	8	0	13	44
	Handel	0	1	0	0	0	1
	Produzierendes Gewerbe	0	2	3	1	1	7
	Baugewerbe	0	2	1	0	0	3
	Dienstleistung	0	4	4	0	0	8
	Mikrotechnologie	3	1	7	1	1	13
	Verbände/ Vereine/ Institutionen	4	9	1	1	5	20
	Handwerk	0	2	0	0	1	3
Gesamt		15	36	24	3	21	99

Als bedeutendste Indikatoren für prozessbezogene Wirksamkeitsbeurteilung erweisen sich laut Befragungsergebnissen die Qualität (43 von 99 Befragten) und die Arbeitsabläufe (24 von 99 Befragten). Anders ausgedrückt: Die Befragten sind der Meinung, dass sich betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen vor dem Hintergrund einer prozessbezogenen Wirksamkeitsbeurteilung am ehesten an dem Konzept der Qualität bzw. an den Arbeitsabläufen feststellen lassen.

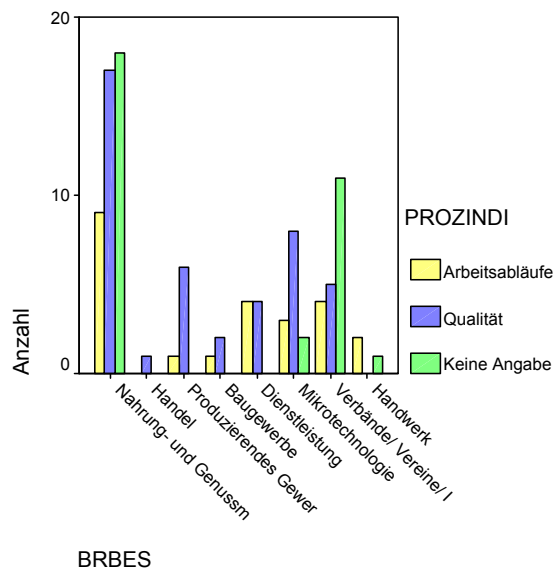


Abbildung 94: Einschätzung der geeignetsten Wirksamkeitsdimensionen aus der Kategorie „prozessbezogen“

Im Bereich der kundenbezogenen Wirksamkeitsdimension sprachen sich insgesamt 40 von 99 Befragten für die Beurteilung der Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildung anhand der Kundenzufriedenheit aus.

Tab. 24: Einschätzung der geeignetsten Wirksamkeitsdimensionen aus der Kategorie „kundenbezogen“

BRBES * KUNINDIK Anzahl		KUNINDIK					Gesamt
		Kundenzufriedenheit	Kundenbindung	Marktpositionierung	sonstige	Keine Angabe	
BRBES	Nahrung- und Genussmittel	13	3	1	0	27	44
	Handel	1	0	0	0	0	1
	Produzierendes Gewerbe	2	0	0	2	3	7
	Baugewerbe	3	0	0	0	0	3
	Dienstleistung	6	1	1	0	0	8
	Mikrotechnologie	5	1	1	2	4	13
	Verbände/ Vereine/ Institutionen	8	1	0	1	10	20
	Handwerk	2	0	0	0	1	3
Gesamt		40	6	3	5	45	99

Um die erfragten Wirkdimensionen besser voneinander abgrenzen und von ihrer Relevanz her einschätzen zu können, wurden die Teilnehmer mittels des semantischen Differenzials⁵³⁷ der Frage 9 gebeten, eine Stellungnahme abzugeben, welche den Mehrwert der einen Kategorie im Vergleich zu den anderen näher beschreibt.

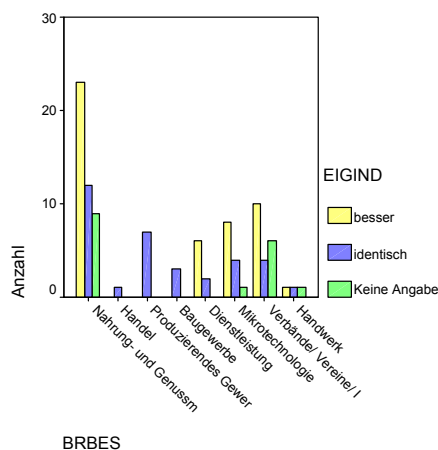


Abbildung 95: Mehrwert der Dimension „individuell-personenbezogen“ im Vergleich zu den anderen Wirkdimensionen

48 von 99 Befragten sind der Ansicht, dass sich die individuell-personenbezogene Wirkdimension besser als die anderen drei Dimensionen eignet, um Wirksamkeiten betrieblicher Weiterbildung zu beurteilen. Insgesamt 34 von 99 befragten Personen sahen keinen Unterschied in der Aussagekraft dieser Kategorie im Vergleich zu den anderen.

⁵³⁷ Vgl. Ebd.: Häufig werden semantische Differenziale als gewichtete Abstufungen eingesetzt, auf denen die Befragten mittels Schulnotenskala z.B. die Wichtigkeit von „1-wichtig“ bis „6-unwichtig“ einschätzen sollen.

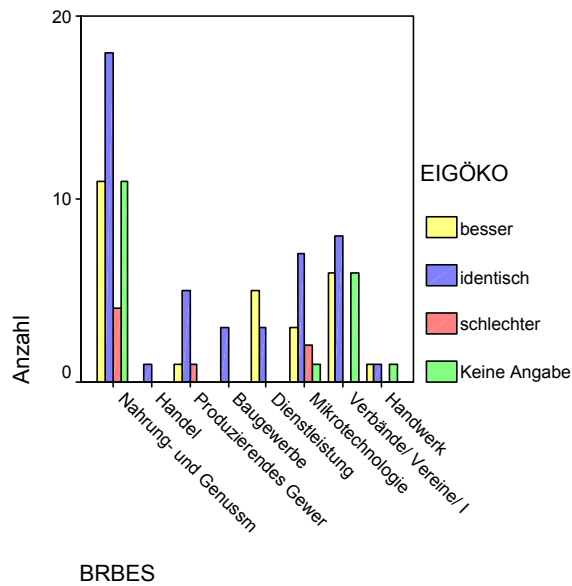


Abbildung 96: Mehrwert der Dimension „ökonomisch-kennzahlenbasiert“ im Vergleich zu den anderen Wirkdimensionen

Bezug nehmend auf die Kategorie der ökonomisch-kennzahlenbasierten Wirksamkeitsdimension ist festzustellen, dass 27 von 99 Befragten dieser Dimension einen Mehrwert bescheinigten. 46 von 99 Teilnehmern beurteilten den Nutzen dieser Kategorie im Vergleich zu den anderen lediglich auf gleichem Niveau. 7 von 99 befragten Personen waren sogar der Auffassung, dass die Beurteilung nach ökonomisch-kennzahlenbasierter Herangehensweise im Vergleich zu den anderen Möglichkeiten schlechter geeignet ist. Etwas mehr als ein Drittel (37 von 99 Befragten) gab an, dass die kundenorientierte Wirksamkeitsbeurteilung in gleichem Maße wie die anderen Wirkdimensionen geeignet ist, die Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildung festzustellen. Dennoch wurde dieser Kategorie von 33 Teilnehmern eine schlechtere Eignung bescheinigt und lediglich 10 Befragte schätzten der Mehrwert höher ein als bei den anderen zur Verfügung stehenden Wirkdimensionen.

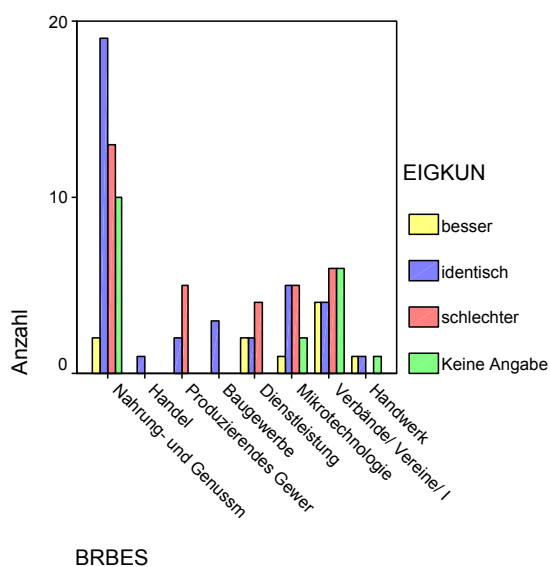


Abbildung 97: Mehrwert der Dimension „kundenbezogenen“ im Vergleich zu den anderen Wirkdimensionen

Das Antwortverhalten im Hinblick auf die prozessbezogene Wirkdimension zeigt, dass insgesamt 33 von 99 Befragten dieser Kategorie im Vergleich zu den anderen einen Mehrwert zuschreiben. 43 der 99 Befragten ordneten ihren Nutzen jedoch auf dem gleichen Niveau wie dem der anderen Kategorien ein.

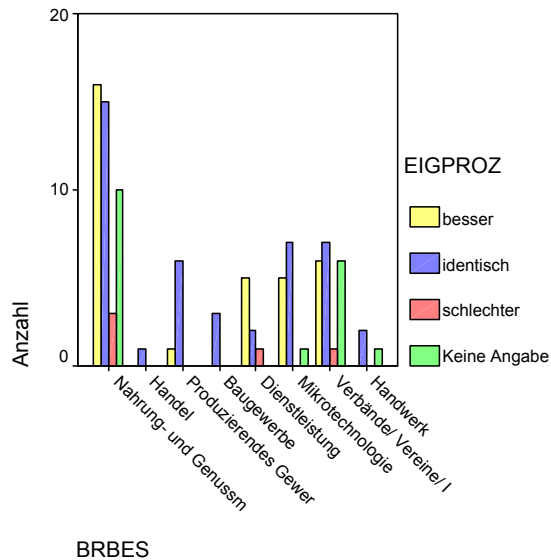


Abbildung 98: Mehrwert der Dimension „prozessbezogenen“ im Vergleich zu den anderen Wirkdimensionen

Neben der aufgezeigten Abgrenzung der zur Auswahl stehenden Wirkdimensionen nahm die letzte Frage die Funktion ein, die Wichtigkeit aller Unterdimensionen zu differenzieren. Bei der Analyse des Antwortverhaltens bestätigte sich hier erneut die zuvor konstatierte (siehe Tabelle 22) Bedeutung der Dimension „Kompetenz“. Darüber hinaus weisen die dargestellten Ergebnisse der Tabelle 25 darauf hin, dass ebenso die Dimensionen „Zufriedenheit des Weitergebildeten“ (76 von 99 Befragten), „Zielerreichung des Weitergebildeten“ (45 von 99 Befragten), „Motivation“ (69 von 99 Befragten) und „Lerntransfer“ (56 von 99 Befragten) für die Bestimmung der Wirksamkeit als wichtig angesehen werden.⁵³⁸

⁵³⁸ Vgl. Ebd.: Die Auswertungsergebnisse der Frage 10 des Fragebogens machen jedoch auch deutlich, dass Abweichungen im Antwortverhalten (vgl. hierzu die Tabellen 22 und 25) bei den Befragten nachzuweisen sind.

Tab. 25: Einschätzung der Wichtigkeit der Wirksamkeitsunterdimensionen aus der Kategorie „individuell-personenbezogen“

WIKOMP		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	5	5,1	5,1	5,1
	wichtig	78	78,8	78,8	83,8
	keine Angabe	16	16,2	16,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
WIZUFR		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	5	5,1	5,1	5,1
	wichtig	76	76,8	76,8	81,8
	schwer einzuschätzen	2	2,0	2,0	83,8
	keine Angabe	16	16,2	16,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
WIZIELE		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	32	32,3	32,3	32,3
	wichtig	45	45,5	45,5	77,8
	schwer einzuschätzen	4	4,0	4,0	81,8
	keine Angabe	18	18,2	18,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
WIMOTI		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	6	6,1	6,1	6,1
	wichtig	69	69,7	69,7	75,8
	schwer einzuschätzen	8	8,1	8,1	83,8
	keine Angabe	16	16,2	16,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
WILERNT		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	26	26,3	26,3	26,3
	wichtig	56	56,6	56,6	82,8
	schwer einzuschätzen	1	1,0	1,0	83,8
	keine Angabe	16	16,2	16,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
WIAUF		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	49	49,5	49,5	49,5
	wichtig	32	32,3	32,3	81,8
	schwer einzuschätzen	1	1,0	1,0	82,8
	keine Angabe	17	17,2	17,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	

Tab. 26: Einschätzung der Wichtigkeit der Wirksamkeitsunterdimensionen aus der Kategorie „ökonomisch-kennzahlenbasiert“

WIREND		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	58	58,6	58,6	58,6
	wichtig	11	11,1	11,1	69,7
	schwer einzuschätzen	12	12,1	12,1	81,8
	keine Angabe	18	18,2	18,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
WIKOST		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	27	27,3	27,3	27,3
	wichtig	56	56,6	56,6	83,8
	keine Angabe	16	16,2	16,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
WINUTZ		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	4	4,0	4,0	4,0
	wichtig	68	68,7	68,7	72,7
	schwer einzuschätzen	11	11,1	11,1	83,8
	keine Angabe	16	16,2	16,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
WIAMOR		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	55	55,6	55,6	55,6
	wichtig	1	1,0	1,0	56,6
	schwer einzuschätzen	24	24,2	24,2	80,8
	keine Angabe	19	19,2	19,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
WIKAP		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	58	58,6	58,6	58,6
	schwer einzuschätzen	23	23,2	23,2	81,8
	keine Angabe	18	18,2	18,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
WIZINS		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	58	58,6	58,6	58,6
	wichtig	1	1,0	1,0	59,6
	schwer einzuschätzen	22	22,2	22,2	81,8
	keine Angabe	18	18,2	18,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
WINKR		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	8	8,1	8,1	8,1
	wichtig	58	58,6	58,6	66,7
	schwer einzuschätzen	17	17,2	17,2	83,8
	keine Angabe	16	16,2	16,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
WIROI		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	39	39,4	39,4	39,4
	wichtig	27	27,3	27,3	66,7
	schwer einzuschätzen	14	14,1	14,1	80,8
	keine Angabe	19	19,2	19,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	

Die Tabelle 26 lässt erkennen, dass die Wichtigkeit der Wirksamkeitsbeurteilung auf Seiten der Befragten im Bereich der ökonomisch-kennzahlenbasierten Herangehensweise vornehmlich in den Dimensionen der „Kosten“ (56 von 99 Befragten), des „Nutzens“ (68 von 99 Befragten) und der „Kosten-Nutzen-Relation“ (58 von 99 Befragten) zu finden ist.

Tab. 27: Einschätzung der Wichtigkeit der Wirksamkeitsunterdimensionen aus der Kategorien „kundenbezogen“ und „prozessbezogen“

WIKUZU		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	37	37,4	37,4	37,4
	wichtig	29	29,3	29,3	66,7
	schwer einzuschätzen	16	16,2	16,2	82,8
	keine Angabe	17	17,2	17,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
WIKUBI		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	45	45,5	45,5	45,5
	wichtig	20	20,2	20,2	65,7
	schwer einzuschätzen	17	17,2	17,2	82,8
	keine Angabe	17	17,2	17,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
WIMAPO		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	45	45,5	45,5	45,5
	wichtig	16	16,2	16,2	61,6
	schwer einzuschätzen	18	18,2	18,2	79,8
	keine Angabe	20	20,2	20,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
WIABA		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	11	11,1	11,1	11,1
	wichtig	64	64,6	64,6	75,8
	schwer einzuschätzen	7	7,1	7,1	82,8
	keine Angabe	17	17,2	17,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
WISYN		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	38	38,4	38,4	38,4
	wichtig	23	23,2	23,2	61,6
	schwer einzuschätzen	20	20,2	20,2	81,8
	keine Angabe	18	18,2	18,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	
WIQUA		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht so wichtig	7	7,1	7,1	7,1
	wichtig	73	73,7	73,7	80,8
	schwer einzuschätzen	1	1,0	1,0	81,8
	keine Angabe	18	18,2	18,2	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	

Aus der Tabelle 27 geht deutlich hervor, dass der kundenbezogenen Wirkdimension aus Befragtersicht vergleichsweise niedrige Bedeutung beigemessen wird. So erreichten die Unterdimensionen der „Kundenzufriedenheit“ (29 von 99 Befragten), der „Kundenbindung“ (20 von 99 Befragten) und der „Marktpositionierung“ (16 von 99 Befragten) eher geringe Wichtigkeitsbewertungen. Der prozessbezogenen Kategorie wurden hingegen auf den zwei Unterdimensionen der „Arbeitsabläufe“ (64 von 99 Befragten) und der „Qualität“ (73 von 99 Befragten) ausgesprochen hohe Relevanzwerte bestätigt.

8.7.5 Schlussfolgerungen aus der Befragung

Die Ergebnisse der Datenerhebung zeigen, dass in der befragten Grundgesamtheit differenzierte Vorstellungen über Wirksamkeitsbeurteilungen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen bestehen. Festzustellen ist aber auch, dass die Antwortspannweiten teilweise erheblich von einander abweichen⁵³⁹, so dass zu klären bleibt, ob die Ableitung eines Wirkungsdimensionsmodells nicht Gegenstand einer replizierenden Datenerfassung sein sollte. Zu analysieren ist in diesem Zusammenhang ebenso, inwiefern sich die abweichenden Bewertungen mit Verständnisschwierigkeiten erklären lassen oder die Ursache für die Bewertungsvarianzen auf Fehlern bei der Fragebogenkonstruktion zurückzuführen ist. Umgekehrt kann aber auch konstatiert werden, dass bei den erfragten Unterdimensionen „Kompetenz“, „Arbeitsabläufe“ sowie „Qualität“ stabile Antworteinschätzungen erreicht wurden.

Die inhaltliche Konzeption des Fragebogens zielte auf die Praxisrelevanz verschiedener Herangehensweisen bei der Wirksamkeitsbeurteilung. Tendenziell hat daher der Fragebogen in befriedigendem Maße das angestrebte Wirkungsdimensionsmodell konkretisiert. Das darf allerdings nicht davon ablenken, dass dieses lediglich ein *Orientierungsmodell* sein kann. Kritisch muss auch angemerkt werden, dass der Fragebogen fast ausschließlich mit geschlossenen Antwortmöglichkeiten gearbeitet hat. Bei einer anderweitigen Fragebogenkonstruktion der qualitativen Informationserfassung wäre die zu erwartenden Datenmasse wahrscheinlich höher ausgefallen. Der Einsatz weiterer Methoden, die eine qualitative Datenerhebung ermöglichen⁵⁴⁰, sollte aus diesem Grund in Erwägung gezogen werden. Unter Berücksichtigung des hiermit verbundenen Aufwandes wurde jedoch die verwendete Herangehensweise, insbesondere vor dem Hintergrund der Auswertungspraktikabilität, als Vorteil angesehen.

Aufgrund der Probleme, die mit jeder explorativen Untersuchung, wie z.B. Begriffsabgrenzungen oder Operationalisierungen, einhergehen, können die Ergebnisse der Befragung nicht als unumstößliche Soll-Vorstellung interpretiert werden. Eine Definitionsambivalenz ist daher auch hier nicht vollkommen auszuschließen. Ein wichtiges Ziel war es, wirksamkeitsrelevante Beurteilungsdimensionen für klein- und mittelständische Unternehmen objektiv zu erfassen. Durch die Teilnehmerzusammensetzung gelten daher die nach wissenschaftlichen Kriterien erhobenen Daten als repräsentativ und sind für die weitere Verwendung praktikabel.

⁵³⁹ Vgl. Ebd.: Vgl. hierzu die Abweichungen der Befragungsergebnisse zwischen den Tabellen 22 und 25 sowie zwischen den Tabellen 24 und 27 bzw. die Diskrepanz zwischen den Schlussfolgerungen aus Abbildung 97 und den Ergebnissen der Tabelle 27.

⁵⁴⁰ Vgl. Ebd.: Geeignete Beispiele für diese Art der Datenerfassung wären u.a. 1.) offene oder standardisierte Interviews, 2.) Diskussionsrunden (auch in Gruppenform) oder 3.) moderierte Workshops zur Thematik. Nähere Erläuterungen zu den einzelnen Methoden finden sich z.B. in Bortz, S. und Döring, N. (1995), S. 294

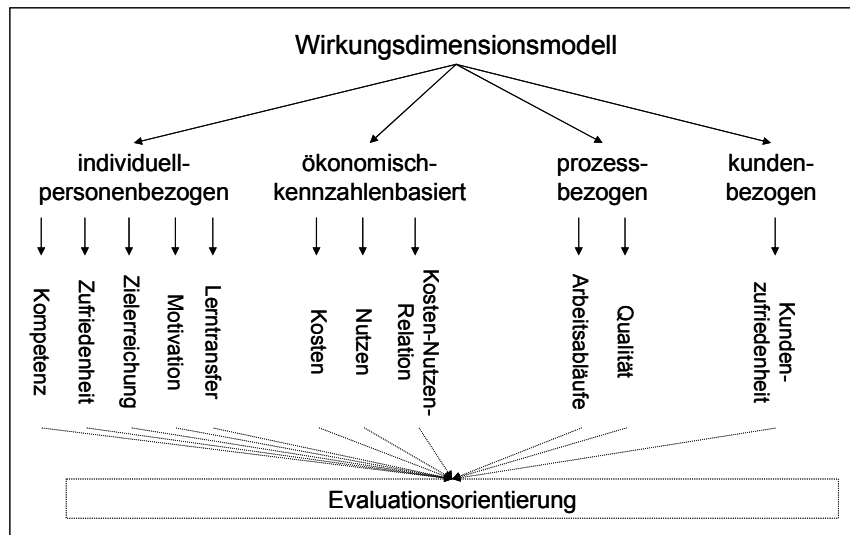


Abbildung 99: Abgeleitetes Arbeitsmodell von Wirkungsdimensionen

Das entwickelte Wirkungsdimensionsmodell orientiert sich in erster Linie an den Einschätzungen der Befragungsteilnehmer und bringt, wie Abbildung 99 verdeutlicht, eine enorme Untersuchungskomplexität für Wirksamkeitsbeurteilungen mit sich. Es zeigt eindrucksvoll, dass Wirksamkeiten betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen unter vielen Gesichtspunkten analysiert werden können. Ein einheitlicher Tenor über Wirksamkeitsbeurteilungen hat sich mit Hilfe der Befragung nicht herausgestellt.

Alles in allem ist jedoch resümierbar, dass die gewonnenen Daten wertvolle Hinweise für ein erstes Arbeitsmodell der Wirkungsbeurteilung liefern. Das muss nicht zwangsläufig nach sich ziehen, dass diese Kategorisierung von Wirkdimensionen über das Befragungspanel hinaus verallgemeinbar ist. Eine Erweiterung des Modells ist zwar implizierbar. Gleichsam muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass es sich nicht nur um Kleinigkeiten handelt, die u.U. von Branche zu Branche naturgemäß differieren und deshalb nicht ausgeschaltet werden können.

Es kann festgestellt werden, dass die Beurteilung der Wirksamkeit prinzipiell an einem Wirkungsdimensionsmodell erfolgen sollte, in dem die für relevant erachteten Wirksamkeitsausprägungen näherungsweise eingeordnet sind. Dennoch darf es keinen Zweifel daran geben, dass die konkrete Wirksamkeitsbeurteilung diesen Abstrahierungsgrad überwinden und sich an spezifizierten Wirksamkeitskriterien messen muss. In Anlehnung an das dargestellte Modell würde dies eine nochmalige Operationalisierung⁵⁴¹ der ausgewiesenen Wirkungsdimensionen bedeuten.

8.8 Operationalisierung von Wirkungsdimensionen

Wie bereits theoretisch ausgeführt und empirisch belegt, liefert ein Wirkungsdimensionsmodell wertvolle Hinweise zum Verstehen und zur effektiven Steuerung des Wirksamkeitsphänomens. Mit einer komplexen Wirkungsdimensionsstruktur sind jedoch viele Probleme verbunden. So ist zwar der Versuch, allumfassende Wirkungszusammenhänge zu berücksichtigen, ein anspruchsvoller Ansatz, scheitert jedoch in der Praxis häufig an der

⁵⁴¹ Anm. d. Verf.: Diese Operationalisierung muss daher u.a. Antworten auf die Fragen liefern, was Wirksamkeit im Bezug auf Kompetenz oder Zufriedenheit des Weitergebildeten bedeutet bzw. was den konkreten Nutzen ausmacht, an dem eine positive Wirksamkeit der betrieblichen Weiterbildung überhaupt beurteilt werden kann, etc.. Damit wird deutlich, dass es einer analytisch klar ausformulierten Zielbestimmung bedarf, die im Detail alle Wirkdimensionen sowie deren näher beschreibt.

empirischen Überprüfbarkeit bzw. an der Komplexität des Parametersystems. Der Schlüssel zur Verwendbarkeit in der Unternehmenspraxis liegt daher in der Untersuchungseingrenzung.

8.8.1 Kompetenzdimensionen als Bezugsebene

Die Darstellung und zeitaktuelle Beurteilung der vorhandenen Qualifikationsstruktur in Unternehmen ist eine wesentliche Voraussetzung für die Beurteilung der Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildung.⁵⁴² In der Literatur sind zur Abbildung oder Projektion von Qualifikationsbestandsentwicklungen eines konkreten Organisationsbereiches unterschiedliche Simulationsverfahren bekannt.⁵⁴³ Wichtige Rahmenbedingungen hierfür sind die funktionale Gesamtstruktur des Bereichs, differenzierte Qualifikationsausprägungen oder bereits definierte Beeinflussungsmaßnahmen auf die Qualifikation.

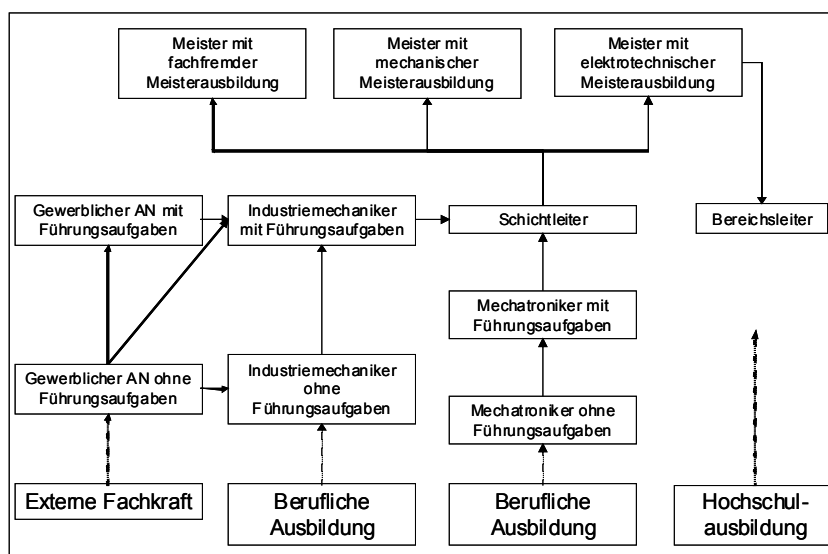


Abbildung 100: Fiktive Qualifikationsstruktur eines technischen Produktionsbereiches in Anlehnung an Maasch (1996)

Durch die modellhafte Simulation der Qualifikationsstruktur eines Organisationsbereiches kann z.B. der *Zeitpunkt* betrieblicher Weiterbildung unter Berücksichtigung bestehender Randbedingungen, wie etwa Ausbildungswartezeiten, Ausbildungsdauer, vorhandenes Personal und Potenzial sowie unter Berücksichtigung von Störfaktoren die Weiterbildung systematisch geplant werden. Zudem wird die Organisation durch Anwendung eines Simulationsverfahrens in die Lage versetzt, den Kosteneinsatz zur Weiterentwicklung des Personals zu kalkulieren.⁵⁴⁴ Darüber hinaus erweist sich diese Art der Modellierung als äußerst nützlich, um die zukünftig erforderliche Qualifikationsstruktur im Bereich sicherzustellen und überschauen zu können.

Die Parameter eines möglichen Simulationssystems können mitunter sehr vielfältig sein. MAASCH⁵⁴⁵ gibt hierzu eine Reihe von Anhaltspunkten, wie etwa „(...) durchschnittliche Verweildauer pro Qualifikationsgruppe, Minstdauer der Betriebszugehörigkeit, Anzahl der Mitarbeiter je Qualifikationsstufe und Altersjahrgang oder Mindestwechselalter je Qualifikationsgruppe.“⁵⁴⁶ Die Simulationsparameter eines Qualifikationsstrukturmodells

⁵⁴² Vgl. Ebd.: siehe hierzu Kapitel 8.7.5.3 sowie Abbildung 99.

⁵⁴³ Vgl. Maasch, J. (1996), S. 5ff

⁵⁴⁴ Vgl. Müller, S. (2007), S. 62-68

⁵⁴⁵ Vgl. Maasch, J. (1996), S. 12f

⁵⁴⁶ Vgl. Ebd., S. 12

sollten sich zwangsläufig aus organisationsspezifischen Anforderungen definieren. Insofern jedoch ein angewandtes Simulationsverfahren ausschließlich auf normativ-numerischer Basis arbeitet, d.h. eine vordergründige Modellierung der positionsbasierten Qualifikationsveränderungen oder bezifferbaren Bestands- und Altersentwicklungen vorgenommen wird, werden die qualitativen Anforderungen an eine differenzierte berufliche Handlungskompetenz vernachlässigt. Somit sollten nach Möglichkeit auch diese Parameter in ihrer ganzen Komplexität in einem Simulationsmodell integriert sein.

8.8.1.1 Erfassung der beruflichen Handlungskompetenz

Im bisherigen Verlauf wurde das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz zwar als Erfolg versprechend dargestellt, die Verknüpfung zwischen konkreten Anforderungen und einer Personenzielgruppe steht jedoch noch aus. In der Eckes und Stock Gruppe wurde in den 1990er Jahren eine Systematik entwickelt, welche die Anforderungen, die einzelnen Kompetenzbereiche und damit die berufliche Handlungskompetenz einer Führungskraft klar beschreibt. Hierfür wurden anforderungsanalytische Datenerhebungen durchgeführt, aus denen entsprechende Anforderungsdimensionen abgeleitet und darauf aufbauend ein Kompetenzmodell der Gruppe festgelegt wurde. Insgesamt geht das Kompetenzmodell⁵⁴⁷ von sieben übergeordneten Kompetenzdimensionen aus.

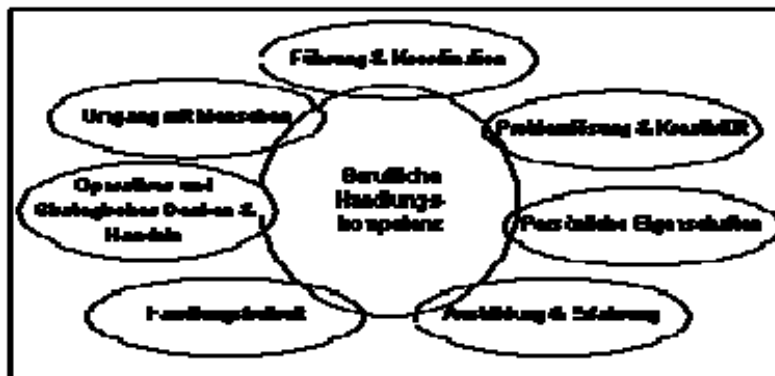


Abbildung 101: Systematisierung der beruflichen Handlungskompetenz auf Basis von sieben Kompetenzbereichen bei der Eckes und Stock Gruppe

Damit weicht dieses firmenspezifische Kompetenzmodell von gängigen Kompetenzmodellen der beruflichen Handlungskompetenz ein wenig ab, wenngleich aufgezeigte Kompetenzbereiche durchaus in „übliche“ Modelle⁵⁴⁸ eingearbeitet werden könnten und Überschneidungen festzustellen sind. Die aufgezeigten Kompetenzdimensionen der Eckes und Stock Gruppe repräsentieren sicher eine abstrakte Kategorisierung. Dahinter befinden sich jedoch konkrete Anforderungsmerkmale⁵⁴⁹, die in die jeweiligen Kompetenzbereiche eingeordnet werden können. Nach der spezifischen Beurteilung auf den dargestellten Kompetenzdimensionen (siehe Anhang 7) werden, der Eckes-Systematik folgend, die

⁵⁴⁷ Anm. d. Verf.: Das Kompetenzmodell der Eckes und Stock Gruppe ist in diesem Zusammenhang als eigenständiger Systematisierungsansatz zu verstehen und gilt organisationsspezifisch. Nach dem Eckes-Verständnis führt das Zusammenwirken der sieben einzelnen Kompetenzbereiche zu beruflicher Handlungskompetenz.

⁵⁴⁸ Vgl. Ebd.: Vgl. hierzu Kapitel 4.8 bzw. vgl. Müller, S. (2007), S. 36-39

⁵⁴⁹ Anm. d. Verf.: Insgesamt differenziert sich das gesamte Kompetenzmodell in 42 Anforderungskategorien, die detailliert beschrieben und somit definiert sind. Sie erlauben eine Beurteilung der beruflichen Handlungskompetenz im Hause Eckes. Einen Überblick über die gesamten Kompetenzdimensionen befindet sich im Anhang 7.

erzielten Werte in zwei Codierungen⁵⁵⁰ überführt. Das Resultat dieser Codierung beschreibt den Ausprägungsgrad der beruflichen Handlungskompetenz des beurteilten Mitarbeiters.

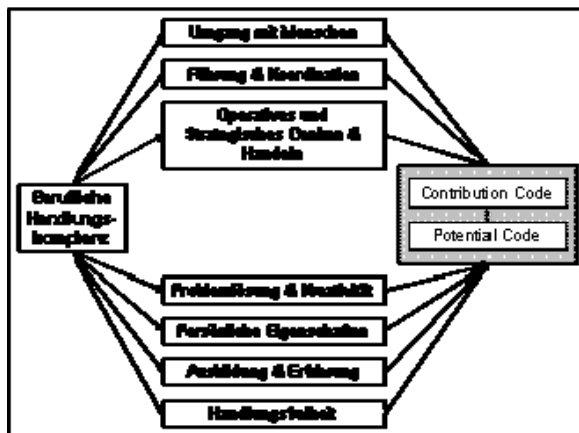


Abbildung 102: Zusammenhang zwischen den sieben Kompetenzbereichen bei der Eckes AG und der Handlungskompetenzcodierung

8.8.1.2 Kompetenzstrukturen im gewerblichen Bereich

Im Rahmen einer Arbeit zur strategischen Kompetenzplanung⁵⁵¹ konnte die Kompetenzstruktur von einem spezifischen Teilbereich der Produktion erfasst werden. Die erhobene Kompetenzstruktur lässt sich schematisch darstellen (siehe Abbildung 103). Der hierarchische Aufbau beinhaltet vier unterschiedliche Ebenen. Abgesehen von der Bereichsleitung ist die Gesamtheit der Mitarbeiter in manuelle Arbeitsabläufe eingebunden.

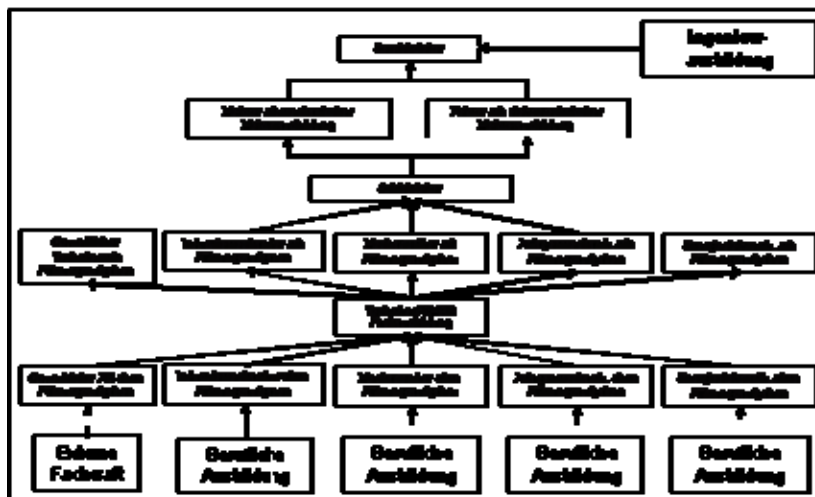


Abbildung 103: Modellierung der Qualifikationsstruktur des Instandhaltungsbereichs der ESW in Anlehnung an Maasch (1996)

Im Wesentlichen fallen in diesem Arbeitsbereich mechanische sowie elektrische Reparatur-, Wartungs-, und Fertigungsarbeiten an. Die eingesetzten Berufsbilder erstrecken sich vom Anlagenmechaniker über Elektriker und Elektroniker bis hin zum Industriemechaniker und

⁵⁵⁰ Vgl. Ebd.: Grundsätzlich wird hier in a.) *Contribution-Code* (repräsentiert den Kompetenzwert des Mitarbeiters) und b.) *Potential-Code* (repräsentiert die Einschätzung des Kompetenzpotentials des Mitarbeiters) unterschieden.

⁵⁵¹ Vgl. Müller, S. (2007), S. 1-128

Mechatroniker. Im internen Personalstamm dieses Bereichs wurden und werden erhebliche Finanzmittel zur Kompetenzerweiterung aufgewendet (siehe Abbildung 104).

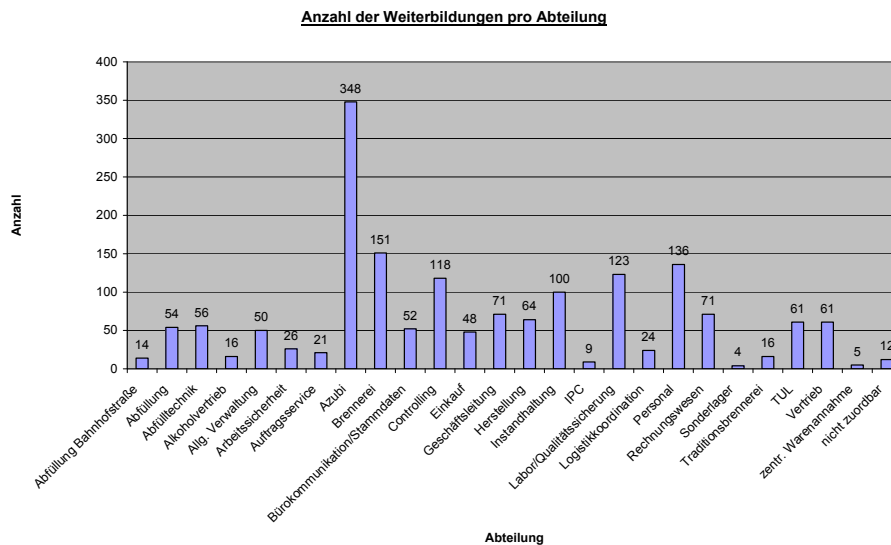


Abbildung 104: Überblick über die Häufigkeiten der zuordenbaren Kompetenzinvestitionen nach Bereichen bei der ESW

Im Rahmen einer Anforderungsanalyse wurden die Stellen des *Instandhaltungsleiters* sowie der *Abfüllschlosser* (*Mitarbeiter des Instandhaltungsbereiches*) näher untersucht und hinsichtlich ihres arbeitsplatzspezifischen, erfolgreichen Verhaltens analysiert.⁵⁵² Für die Generierung der Stellenanforderungen kam die Methode der CIT zum Einsatz, da mit Hilfe dieses Verfahrens die direkte Erhebung von Anforderungen betreffender Stellen möglich ist. Außerdem können exakt die tätigkeitsbezogenen Voraussetzungen zusammengetragen werden können, die für eine erfolgreiche Ausübung der Arbeitsaufgaben notwendig sind.

Das Ziel bestand darin, mittels der konkreten Beschreibung Aufschluss über die Kompetenzmerkmale der betreffenden Stelle zu erhalten. Eine Leitfrage war, wie sich z.B. ein Instandhaltungsleiter in einer geschilderten Situation verhalten muss, um diese als erfolgreich bzw. als nicht erfolgreich abgeschlossen bezeichnen zu können.

Bei dieser Erhebung wurden ca. 80 kritische Ereignisse für die Stelle des *Instandhaltungsleiters* erhoben. Zur Auswertung sind insgesamt 66 der erhobenen Ereignisse herangezogen worden. Die ungenauen Ereignisse haben bei der Auswertung keine Berücksichtigung gefunden. Die gewonnenen Situationsbeschreibungen wurden zunächst hinsichtlich des entsprechenden Tätigkeitsbereichs in abgrenzbare Kategorien zusammengefasst. Darauf aufbauend hat eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem genannten kritischen Ereignis stattgefunden, um so konkrete Anforderungen an die Stelle abzuleiten.

Aus den insgesamt 66 kritischen Ereignissen konnten 167 Anforderungen abgeleitet und in fünf Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz eingeordnet werden. Die fünf aufgeführten Dimensionen (siehe Abbildung 105) sind somit das Ergebnis aller eruierten Anforderungen an die Stelle „*Instandhaltungsleiter*“ im Produktionsbereich der ESW in Nordhausen. Sie stehen in engem Zusammenhang mit der erfolgreichen Bewältigung der entsprechenden Arbeitsaufgaben.

⁵⁵² Anm. d. Verf.: Die gesamte empirische Anforderungsanalyse ist in Müller, S. (2007), S. 78-91 zu finden.

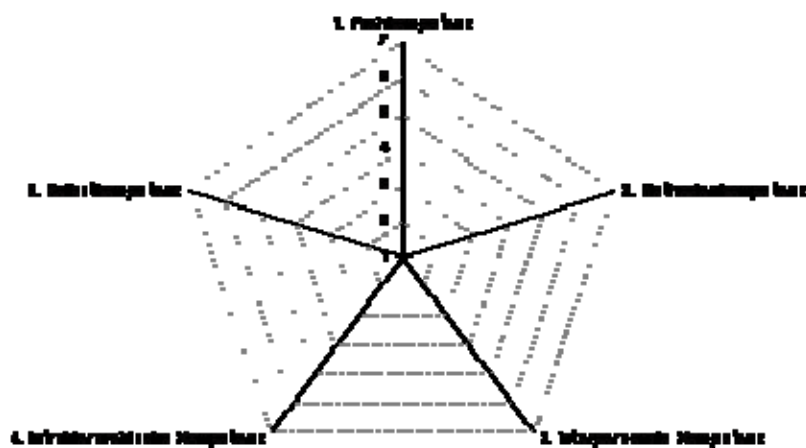


Abbildung 105: Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz des Instandhaltungsleiters im Netzdiagramm

In dieser Systematik gliedert sich die in der Literatur ausgewiesene „Sozialkompetenz“ in intrahierarchische- und intrapersonale Kompetenz. Alle aufgezeigten Dimensionen wurden inhaltlich genau beschrieben und definiert. Um den Ausprägungsgrad der beruflichen Handlungskompetenz in der Unternehmenspraxis messen zu können, wurde darüber hinaus die Verknüpfung mit einer 7er Einstufungsskala eingearbeitet. Die Instandhaltungsleiter können daher auf den erhobenen Anforderungsdimensionen beurteilt werden. So konnte geschlussfolgert werden, welche der beruflichen Handlungskompetenzen zu fördern sind, um eine erfolgreichere Aufgabenbewältigung zu ermöglichen. Für die Abfüllschlossler im Instandhaltungsbereich wurden 62 kritische Ereignisse identifiziert, von denen insgesamt 46 weiterverwendet werden konnten. Synchron zur Vorgehensweise bei der Erhebung der Stellenanforderungen des Instandhaltungsleiters, wurden die hier erhaltenen Situationsschilderungen ebenso unterschiedlichen Kategorien zugeordnet. Die Gesamtmasse von 46 kritischen Ereignissen ermöglichte die Ableitung von insgesamt 101 Anforderungen, die in die gleichen fünf Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz (siehe Abbildung 105) eingeordnet werden konnten.

Tab. 28: Darstellung der Kompetenzfacetten des Instandhaltungsbereichs

Kompetenzdimension	Kriterium
Fachkompetenz	Problem/ Problemanalyse Lösungsgenerierung Problemlösung/ Entscheidung/ Problembeseitigung Ergebnisbeurteilung
Methodenkompetenz	Situationsübergreifende Problemanalyse Informationstechnik/ Arbeitsorganisation Maßnahmedurchführung
Interpersonale Kompetenz	Information Beziehungsgestaltung/ Abstimmung Verständnis/ Einfühlungsvermögen
Intrahierarchische Kompetenz Selbstkompetenz	Führungsverhalten Autorität Persönlichkeit Interessen

Im Rahmen einer Replizierungsstudie⁵⁵³ wurde die Verlässlichkeit der erhobenen Kompetenzdimensionen für den Instandhaltungsbereich untersucht und bestätigt.⁵⁵⁴

8.8.1.3 Kompetenzstrukturen von Führungskräften

Das Führen von Mitarbeitern setzt verschiedene Kompetenzausprägungen voraus. Das Spektrum der Führung wird dabei aus rein normativer Perspektive als Summe von Kompetenzanforderungen beschrieben, die eine erfolgreiche Führungskraft bewältigen muss, um diese (Führungs-)Position nützlich ausüben zu können. Wie in den Kapiteln 4.7 und 4.8 gezeigt, kann berufliche Handlungskompetenz und demzufolge auch Führungskompetenz in ganz unterschiedliche (Sub-)Kompetenzbereiche unterteilt werden. Um als Führungskraft berufliche (Führungs-)Situationen erfolgreich zu bewältigen⁵⁵⁵, müssen alle erforderlichen Handlungskompetenzen ausgeprägt sein. Der Fokus des Interesses bei der Kompetenzbeurteilung einer Führungskraft liegt daher in der Analyse verfügbarer Handlungsmöglichkeiten sowie in der Prüfung so genannter Handlungspotentiale. Hiermit sind aber auch Probleme verbunden. Der Versuch, sämtliche Anforderungen von diversifizierten Führungspositionen innerhalb einer Organisation zu erfassen und mit Hilfe eines Modells der beruflichen Handlungskompetenz zu vereinen, klingt zunächst nach einer kaum lösbaren Aufgabe. Trotz der anklingenden Schwierigkeiten eignet sich jedoch das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz für die betriebliche Praxis, da mit dessen Hilfe eine Ordnungsstruktur beruflicher Anforderungen und somit ein konkretes Anforderungsprofil für eine oder mehrere Position(en) geliefert wird. In Zusammenarbeit mit dem Deutschen Roten Kreuz (DRK) Kreisverband (KV) Saalfeld wurde eigens für diese Arbeit ein Anforderungskatalog zur Messung des Leistungsverhaltens von Führungskräften entwickelt. Dieser Anforderungskatalog⁵⁵⁶ beschreibt auf insgesamt vier Kompetenzdimensionen genau, welche Leistungsergebnisse und -voraussetzungen von den Führungskräften des DRK erwartet werden.

⁵⁵³ Vgl. Ebd.: siehe hierzu weiterführend Müller, S. (2007), S. 86-91

⁵⁵⁴ Vgl. Ebd.: Einen grafischen Überblick geben die Studienergebnisse des Anhangs 8. Detaillierte Untersuchungs- und Ergebnisbeschreibungen der Replizierungsstudie sind Müller, S. (2007), S. 86-91 zu entnehmen.

⁵⁵⁵ Anm. d. Verf.: Als geeignete Beispiele wären hier u.a. die Auflösung einer Konfliktsituation, das Lösen eines unternehmerischen Problems oder das Erreichen von organisationalen Zielstellungen zu nennen.

⁵⁵⁶ Vgl. Ebd.: Dieser Anforderungskatalog, bestehend aus 4 Anforderungsdimensionen mit insgesamt 11 Anforderungsmerkmalen, wurde auf Basis einer Vollerhebung abgeleitet und gibt sämtliche Anforderungen an Führungskräfte des DRK-Kreisverbandes objektiviert wider.

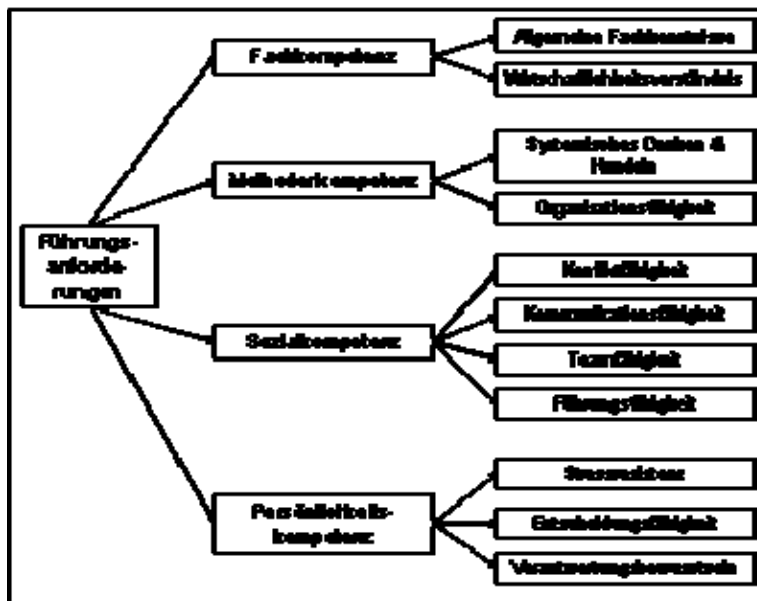


Abbildung 106: Das Kompetenzmodell für Führungskräfte des DRK-Saalfeld

8.8.2 Qualifikationsbedarf als ein Bewertungsmaßstab der Wirksamkeit

In der Weiterbildungspraxis hat sich der Vergleich⁵⁵⁷ zwischen Qualifikationsanforderungen und –bedarfen etabliert. Voraussetzung ist die Verwendung einer einheitlichen Datenstruktur, damit die erhobenen Daten auch miteinander verglichen werden können. Der Soll-Zustand wird in der Unternehmenspraxis durch die Bewältigung einer Arbeitsaufgabe charakterisiert. Der Ist-Zustand ergibt sich aus den ermittelten Kompetenzausprägungen des beurteilten Mitarbeiters.⁵⁵⁸ Die Forcierung einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme kommt immer dann zum Tragen, wenn zwischen Soll- und Istausprägung eine *Deckungslücke* zu verzeichnen ist.

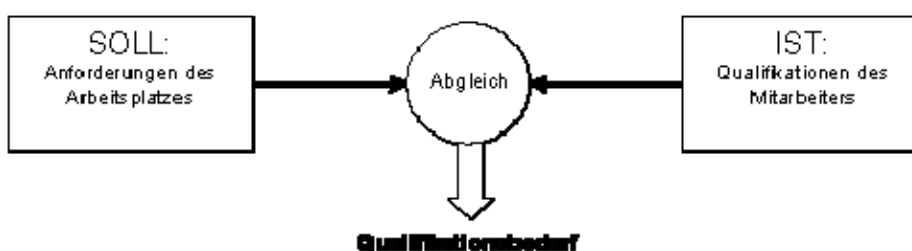


Abbildung 107: Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs durch Soll-Ist-Abweichungsanalyse

Um sinnvolle Abweichungsanalysen durchführen zu können, ist die fundierte Operationalisierung der Kompetenzausprägungen zwingend erforderlich. Die *Passung* zwischen Arbeitsplatz und Person wird durch die Methodik des Profilvergleichs⁵⁵⁹ erreicht. Dabei sind die Darstellungsformen der Anforderungsprofile (z.B. Linien- oder Netzdiagramm) vielfältig. Ergebnis von detaillierten Qualifikationsbedarfsanalysen ist die

⁵⁵⁷ Vgl. Ebd.: Nach Erhebung der Qualifikationsanforderungen des Arbeitsplatzes (SOLL) sowie der Qualifikationsbedarfe der bzw. des Mitarbeiter(s) können diese Daten zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.

⁵⁵⁸ Vgl. Müller, S. (2007), S. 96-98

⁵⁵⁹ Anm. d. Verf.: vgl. hierzu weiterführend die Abbildungen 29 und 108.

zielgerichtete Ableitung von Weiterbildungsmaßnahmen. So kann beispielsweise aufgrund von vorhandenen Anforderungs- und Mitarbeiterprofilen genau festgestellt werden, in welchem Bereich der Mitarbeiter geschult werden muss, um den Anforderungen an seine Tätigkeit zu genügen (siehe Abbildung 108).

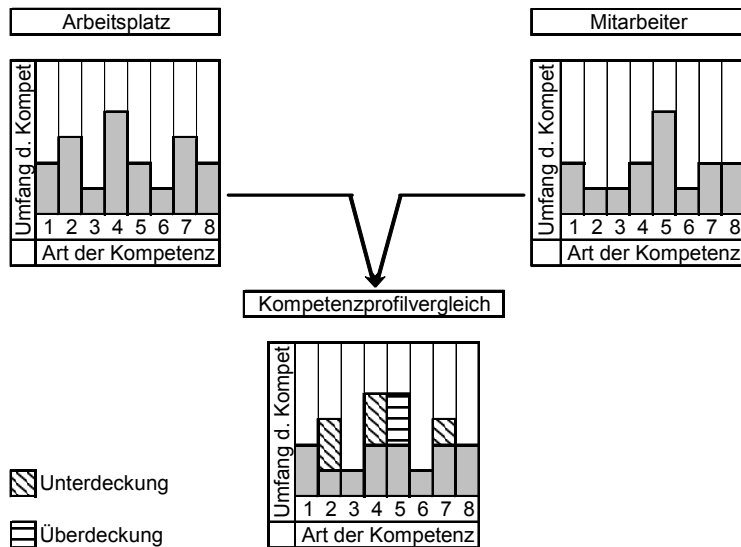


Abbildung 108: Profilvergleichsmethode in Anlehnung an Beck (2004)

Auf Basis erhobener Anforderungen können Stelleninhaber nach unternehmensrelevanten Kompetenzkriterien beurteilt werden. Resultat eines derartigen Vergleichs ist die Identifizierung des stellenbezogenen Weiterbildungsbedarfs. Für die Analyse der Wirksamkeit einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme für die berufliche Handlungskompetenz bietet sich daher die Beurteilung der nachzuweisenden Kompetenzvarianz beim Stelleninhaber an.

Das Niveau einer derartigen Beurteilung hängt jedoch immer von der Qualität des Messinstrumentes und vom eigentlichen Messvorgang ab. Daher ist für die Ableitung verlässlicher Schlussfolgerungen über die Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildung die Berücksichtigung der Erhebungskriterien *Objektivität*⁵⁶⁰, *Reliabilität*⁵⁶¹ und *Validität*⁵⁶² erforderlich.

⁵⁶⁰ Vgl. Ebd.: Von Objektivität wird dann gesprochen, wenn die Ergebnisse unabhängig vom Getesteten und vom Untersuchenden sind.

⁵⁶¹ Vgl. Ebd.: Messergebnisse sind reliabel, wenn exakte Messwerte erfasst werden. Eine wichtige Voraussetzung für zuverlässige Messwerte sind konstante Messbedingungen.

⁵⁶² Vgl. Ebd.: Valide Messresultate liegen vor, wenn genau der Untersuchungsgegenstand gemessen wird, der auch gemessen werden soll.

9. Empirische Überprüfung der Wirksamkeit

9.1 Theoretischer Hintergrund

Nach intensiver Auseinandersetzung mit dem Thema Wirksamkeitsforschung konnte keinen empirischen Studien zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen betrieblicher Weiterbildung und deren Wirkung(-en) auf die Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern gefunden werden. Durch dieses Defizit ergibt sich Forschungsbedarf für die vorliegende Arbeit. Die empirische Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Weiterbildungsaktivität und Kompetenzausprägung wird vor allem dadurch besonders interessant, dass infolge der angedeuteten Kooperationen vielfältige Messreihen möglich waren.

9.1.1 Betriebliche Weiterbildung

Als begriffliche Abgrenzung des Weiterbildungsverständnisses diente der Definitionsansatz des BMBF⁵⁶³, da dieser sich konkret auf die Qualifizierungsmaßnahmen bezieht, die von den Organisationen selbständig getragen werden. Demzufolge werden alle durch die Unternehmen finanzierten Bildungsmaßnahmen, die dem Ausbau der beruflichen Handlungskompetenz dienen, als betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen verstanden. Dieser Definitionsansatz trifft auf alle zu untersuchenden Weiterbildungsmaßnahmen der Kooperationspartner zu.

9.1.2 Berufliche Handlungskompetenz

Der Fokus der unternehmerischen Praxis liegt in der Bewältigung festgelegter Prozesse. Unter Rückgriff auf vorhandene Kompetenzen werden diese Prozesse durch Mitarbeiter ausgeführt, aufrechterhalten, neu entwickelt oder auch modifiziert. Berufliche Handlungskompetenz liegt also immer dann vor, wenn Mitarbeiter in der Lage sind, berufliche Situationen sowie die damit in Verbindung stehenden Anforderungen zu bewältigen. Der Ausprägungsgrad beruflicher Handlungskompetenz kann mit Hilfe einer Mitarbeiterbeurteilung und – in diesem Kontext – anhand eines Kompetenzmodells nachvollzogen werden.

9.2 Ableitung der Hypothesen

Im ersten Teil dieser Arbeit wurde deutlich gemacht, dass sich die Menschen in einer Zeit ständiger und rasanter Veränderungen befinden. In der Literatur wird vorzugsweise auf einen bestehenden Zusammenhang zwischen voranschreitenden Kenntnissen und dem dadurch hervorgerufenen Veränderungsdruck verwiesen. Mit Zunahme der Innovationen steigen die Anforderungen an Technik und Mensch. Dementsprechend entsteht ein kontinuierlich wachsender Bedarf, Mitarbeiter anforderungsgerecht zu qualifizieren. Nur so können sie neue Ideen entwickeln und umsetzen.

Ein Ziel dieser Arbeit ist es, eine praxisrelevante Aussage über Existenz und Beschaffenheit der Wirkungen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen zu treffen. Durch die theoretische

⁵⁶³ Vgl. Ebd.: siehe hierzu Kapitel 2.10.1

Herleitung wurde deutlich, dass für Wirkungsmessungen unterschiedliche Untersuchungsansätze sowie vielfältige Wirkungsdimensionen zur Verfügung stehen. Die empirischen Analysen dieser Arbeit beschränken sich im Schwerpunkt auf Messungen der in den vorangegangenen Kapiteln⁵⁶⁴ dargestellten Kompetenzausprägungen als so genannte praxisbezogene Wirkungsdimensionen. Somit werden konkret die Effekte untersucht, die bei den isolierten Wirkungsdimensionen der Kooperationspartner auch nachgewiesen werden konnten. Aus den angeführten Überlegungen ergibt sich folgende Zusammenhangshypothese:

„Der Einsatz betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen wirkt sich positiv auf die individuelle Mitarbeiterbeurteilung aus, die mit Hilfe des unternehmerischen Kompetenzmodells erfasst werden.“

⁵⁶⁴ Vgl. Ebd.: siehe hierzu die vorgestellten Kompetenzmodelle der Kapitel 8.8.1.1, 8.8.1.2 und 8.8.1.3

9.3 Untersuchung

9.3.1 Operationalisierung

9.3.1.1 Begründete Festlegung der Untersuchung

Die aufgeführte Zusammenhangshypothese nimmt einen Zwischenschritt bei der durch Arbeitshypothesen angeleiteten Untersuchung ein. In den Untersuchungen wird die Kompetenzausprägung des Mitarbeiters als eindeutige Variable betrachtet. Im Rahmen der Untersuchung müssen daher Bedingungen geschaffen werden, in denen die Untersuchung signifikanter Kompetenzdimensionen möglich ist.

9.3.1.2 Realdefinition: Betriebliche Weiterbildung

Die unabhängige Variable (UV) ist die betriebliche Weiterbildungsmaßnahme. Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen umfassen nach diesem Untersuchungsverständnis alle betrieblichen Bildungsmaßnahmen zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz.

9.3.1.3 Analytische Definition: Betriebliche Weiterbildung

Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen können auf vielfältige Art charakterisiert und so auf unterschiedliche Weise empirisch beleuchtet werden. Maßgeblich für das Weiterbildungsverständnis ist das Gesamtkonstrukt, in dem die jeweilige betriebliche Bildungsaktivität eingebunden ist. Steht zum Beispiel die Lehr- und/oder Lernforschung betrieblicher Weiterbildung im Vordergrund, bieten sich unterschiedliche lerntheoretische Ausgangspunkte für die Definitionen des Untersuchungsgegenstandes an.⁵⁶⁵ Neben der lerntheoretischen Annäherung ist ebenso die philosophisch-ethische Beleuchtung⁵⁶⁶ oder die Kompetenzmessung⁵⁶⁷ als Untersuchungsorientierung denkbar.

Die Heterogenität der Untersuchungsperspektiven verunmöglicht die eindeutige Beweisführung für eine allumfassende, analytische Definition. Im Unterschied dazu ist es jedoch möglich, mit einer zielbezogenen, „eingeschränkten“, also fokussierten Definitionsgrundlage⁵⁶⁸ zu arbeiten.

Im Ergebnis der theoretischen Auseinandersetzung wird es vor dem Hintergrund der definitorischen Einordnung als wichtig angesehen, die *Faktoren*⁵⁶⁹ zu benennen, die die betriebliche Weiterbildungsmaßnahme beeinflussen bzw. deren Resultat sind.

⁵⁶⁵ Anm. d. Verf.: vgl. hierzu Kapitel 3

⁵⁶⁶ Vgl. Ebd.: vgl. hierzu Kapitel 2.8

⁵⁶⁷ Vgl. Ebd.: vgl. hierzu Kapitel 4

⁵⁶⁸ Vgl. Ebd.: vgl. hierzu Kapitel 9.1.1

⁵⁶⁹ Vgl. Ebd.: vgl. hierzu als Beispiel Abbildung 70

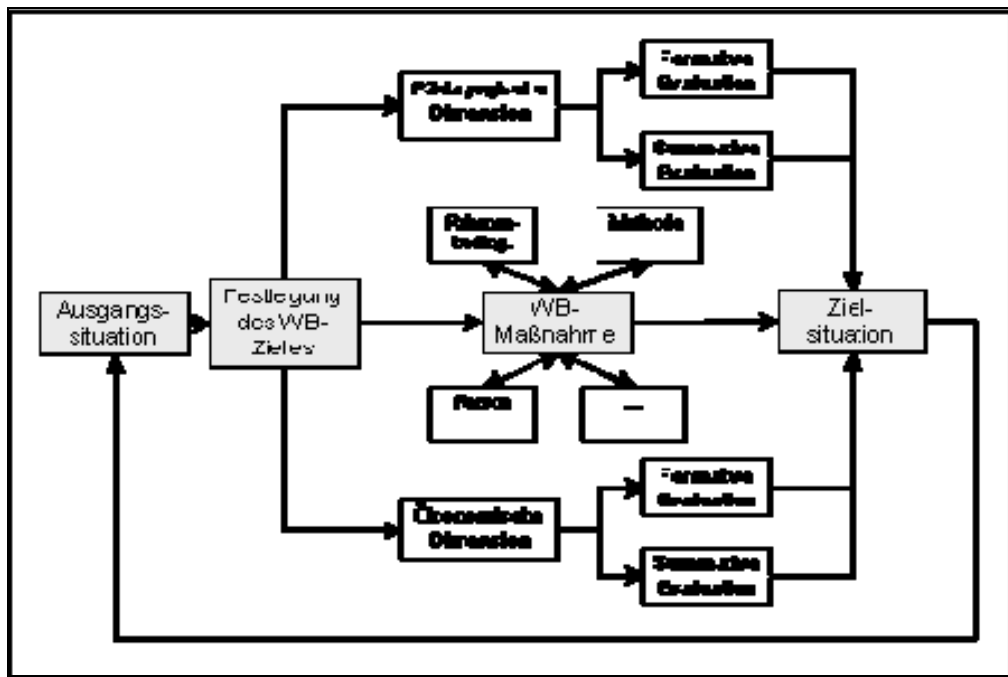


Abbildung 109: Modell betrieblicher Weiterbildung

9.3.1.4 Analytische Definition: Berufliche Handlungskompetenz

Die abhängige Variable ist die berufliche Handlungskompetenz des Mitarbeiters.⁵⁷⁰ Aufgrund der vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten von Wirkungen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen muss deren Messung immer zweckgebunden sein.⁵⁷¹ Im Vorfeld ist daher auf der Grundlage vorhandener Rahmenbedingungen ein Erwartungs- bzw. Zielmodell festzulegen, in dem die gewünschten Dimension(en) eingearbeitet ist/sind.⁵⁷² An der konkretisierten Dimension wird dann genau gemessen, woran man die Effekte der UV zeigen kann. Die durchlaufene Bildungsmaßnahme stellt so die Grundlage für den/die nachweislichen Effekt(e) dar. Eine positive Auswirkung betrieblicher Weiterbildung ist, wie bereits gezeigt, in vielerlei Hinsicht denkbar (siehe Abbildung 22)⁵⁷³. Aufgrund der im Rahmen dieser Arbeit erhobenen und in der theoretischen Auseinandersetzung nachgewiesenen Auswirkungsindikatoren wird folgendes Modell zur Wirkungsmessung beruflicher Handlungskompetenz angenommen:

⁵⁷⁰ Vgl. Ebd.: Wirkungen betrieblicher Bildungsmaßnahmen können nur dann beurteilt werden, wenn ein linearer Zusammenhang zwischen zwei oder mehreren Variablen für den betreffenden Untersuchungsraum angenommen wird. Diese Voraussetzung ist gleichzusetzen mit der Akzeptanz von monokausalen Systemzusammenhängen, die für experimentelle Untersuchungen gegeben sein müssen. Vgl. hierzu die Annahmen der gegenseitigen Beeinflussung von systemintegrierten Variablen im Kapitel 2.5.6.

⁵⁷¹ Vgl. Ebd.: vgl. hierzu die Ausführungen zur Hermeneutik im Kapitel 2.5.4 sowie die Konsequenz aus dem Kapitel 7.9.

⁵⁷² Vgl. Ebd.: Grundlage für ein solches Modell können u.a. Messindikatoren aus dem pädagogisch-psychologischen oder ökonomischen Bereich sein. Vgl. hierzu vertiefend die Kapitel 1, 2, 3, 7 und 8.

⁵⁷³ Vgl. Ebd.: vgl. hierzu die Ausführungen im Kapitel 2.5.3 sowie die Kapitel 7 und 8.

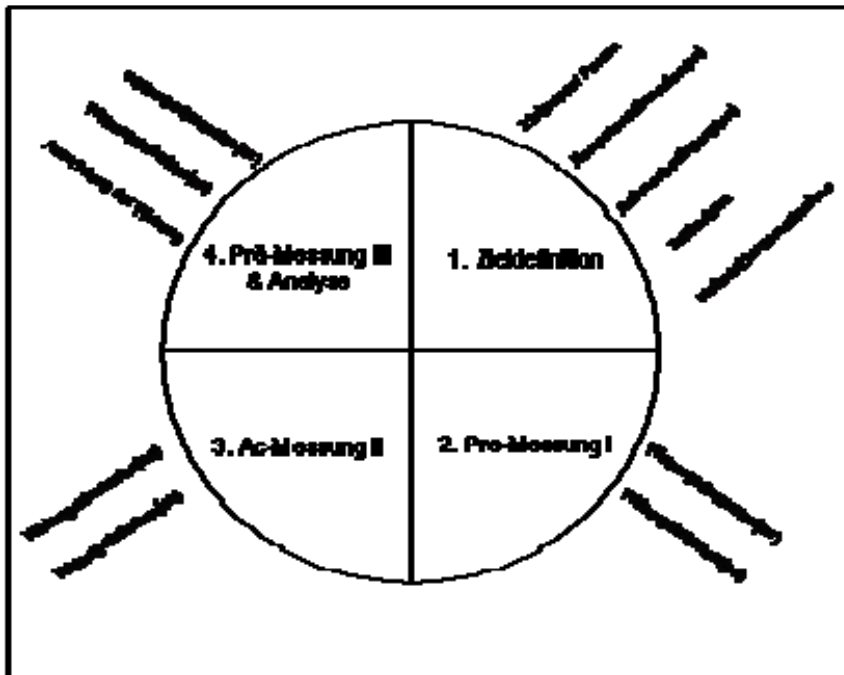


Abbildung 110: Messmodell betrieblicher Weiterbildung

Berufliche Handlungskompetenz wird in dieser Arbeit als Fähigkeit eines Mitarbeiters verstanden, einem beruflichen Anforderungsprofil gerecht zu werden. Das Anforderungsprofil ist eine Folgerung aus der beruflichen Tätigkeit⁵⁷⁴ der betreffenden Person. Analytisch betrachtet, definiert sich berufliche Handlungskompetenz demnach immer über organisationsspezifische Beschreibungen im Bezug auf die Bewältigung von Arbeitsaufgaben.

Zur Messung beruflicher Handlungskompetenz ist ein so genanntes Kompetenzmodell notwendig, anhand dessen die Mitarbeiter in den firmenspezifischen Kompetenzdimensionen beurteilt werden können.

9.3.1.5 Operationale Definition: Betriebliche Weiterbildung

Die betriebliche Weiterbildungsmaßnahme ist die unabhängige Variable bei dieser Untersuchung. Durch die skizzierten Kooperationen stehen folgende betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen für die Wirksamkeitsprüfung zur Verfügung:

- Führungskräfteprogramm der Eckes und Stock Gruppe
- SPS-Seminar im Instandhaltungsbereich der ESW
- Führungskräfteblock beim DRK KV Saalfeld

Die angewandten Weiterbildungsmaßnahmen sind standardisiert und systematisch aufgebaut. Die Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildung ist der signifikante Einfluss auf die vorhandenen und messbaren Kompetenzdimensionen durch die erlebte Weiterbildung. Im Rahmen dieser Arbeit wird daher vorausgesetzt, dass zwischen durchlaufener Weiterbildungsmaßnahmen und den bei der Person vorhandenen Kompetenzen bzw. bei den

⁵⁷⁴ Vgl. Ebd.: vgl. hierzu Abbildung 34.

Kompetenzpotenzialen ein Zusammenhang besteht. Von einer hierarchischen Gliederung dieser Zusammenhänge wird nicht ausgegangen.

9.3.1.5.1 Führungskräfteprogramm bei Eckes und Stock

Das betriebliche Weiterbildungsprogramm für Führungskräfte in der Eckes und Stock Gruppe durchlaufen je nach Bedarf Mitarbeiter, die auf eine Führungsfunktion vorbereitet werden sollen oder ggf. bereits eine Verantwortungsposition innehaben. Basierend auf einem Modell aus organisationsbezogenen Leistungsindikatoren⁵⁷⁵ sollen die Teilnehmer also speziell trainiert werden, um Führungsaufgaben übernehmen zu können. Der Teilnehmerkreis setzt sich aus Mitarbeitern der Landesgesellschaften aus Deutschland, Italien, Österreich, Tschechien und Slowenien zusammen. Das Programm besteht aus drei Blöcken mit insgesamt zehn Tagen Nettoschulungsaufkommen. Im Ganzen erstreckt sich diese betriebliche Weiterbildungsmaßnahme über einen Zeitraum von einem Jahr. Der erste Block umfasst ausführliche Informationen zur international agierenden Eckes und Stock Gruppe. Inhaltlich behandelt werden Struktur und Aufbau der Organisation. Einen weiteren Schwerpunkt des ersten Blocks bilden die Themen Präsentation, Kommunikation, Führung und Persönlichkeitsreflexion mit Hilfe des MBTI⁵⁷⁶. Der zweite Block verschafft den Teilnehmern einen Einblick in die Grundlagen des systemischen Managements von Unternehmen. Hier steht die Auseinandersetzung mit Problemlösungen und Entscheidungsfindungen unter Berücksichtigung dynamischer Umwelten im Mittelpunkt. Abgerundet wird das Programm durch einen Abschlussblock, bei dem der Verlauf der betrieblichen Weiterbildungsblöcke resümiert wird.

9.3.1.5.2 SPS Seminar im Instandhaltungsbereich der ESW

Die betriebliche Weiterbildung auf dem Gebiet der Speicherprogrammierten Steuerung (SPS) ist für den Instandhaltungsbereich der Spirituosenproduktion von besonderer Bedeutung, da vordergründig eine Vielzahl an elektrotechnischen Baugruppen in allen Maschinen und Anlagen der Spirituosenabfülltechnik für die notwendigen Steuerungs- und Regelungsprozesse eingesetzt werden. Sämtliche Mitarbeiter des Instandhaltungsbereiches werden daher im Bereich der SPS-Steuerung einmal jährlich geschult. Der Weiterbildungsbaustein ist auf die Entwicklung der Fach- und Methodenkompetenz⁵⁷⁷ des Instandhaltungsmitarbeiters fokussiert.

⁵⁷⁵ Vgl. Ebd.: vgl. hierzu Abbildung 102.

⁵⁷⁶ Vgl. Ebd.: Die Abkürzung MBTI steht als Kurzform für den Myers-Briggs-Typindikator, welcher als ein Testverfahren zur Einschätzung von Persönlichkeitstypologien verstanden werden kann.

⁵⁷⁷ Vgl. Ebd.: vgl. hierzu Tabelle 28.

9.3.1.5.3 Führungskräfteblock beim DRK KV Saalfeld

Das betriebliche Weiterbildungsinstrument des Führungskräfteblocks soll Führungskräften⁵⁷⁸ beim DRK Saalfeld die Möglichkeit geben, ihre Führungsfähigkeiten zu entwickeln bzw. diese weiter auszubauen. Die Weiterbildungsmaßnahme setzt sich aus zwei Teilnahmeblöcken⁵⁷⁹ zusammen und zielt auf die Entwicklung der sozialen Kompetenz ab. Die Überprüfung des Weiterbildungserfolges findet im Rahmen des jährlichen Leistungsbeurteilungsgesprächs statt, anhand dessen die leitenden Mitarbeiter in ihrer Performance bzgl. eindeutig festgelegter Kompetenzkriterien⁵⁸⁰ eingeschätzt werden. Die Beurteilung der Mitarbeiterkompetenz wird von dem erweiterten Führungskreis und dem oder der Vorstandsvorsitzenden vorgenommen.

9.3.1.6 Operationale Definition: Berufliche Handlungskompetenz

In der folgenden Tabelle wird konkretisiert dargestellt, welche Bereiche beruflicher Handlungskompetenz mit den firmenspezifisch zugeordneten betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen beeinflusst werden.

Tab. 29: Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen in Verbindung mit deren zielbezogenen Wirkungsdimensionen

Organisation	Weiterbildungsmaßnahme	Zielwirkungsdimension
Eckes & Stock	Führungskräfteprogramm	Codierungsausprägung (C&P)
ESW	SPS-Seminareinheit	Ausprägung Fach- und Methodenkompetenz
DRK KV Saalfeld	Führungskräfteblock Pflegebereich	Ausprägung Sozialkompetenz

Wie in den vorangegangenen Kapiteln⁵⁸¹ dargestellt, sind die relevanten Messgrößen identifiziert und eindeutig beschrieben. Das heißt, dass die Organisationen in der Lage sind, genau die Kompetenzen zu messen, die für das jeweilige Anforderungsprofil der Stellen⁵⁸² notwendig sind. Der Beurteilungswert ist auf der Kompetenz(-unter)dimension ein guter Indikator für den individuellen Ausprägungsgrad der betreffenden Kompetenz. Daher wird er auch als geeignete Messgröße angesehen – unter der Voraussetzung, dass diese Kompetenzdimensionen valide erhoben und mit eindeutigen Bewertungsskalen bzw. skalenspezifischen Definitionen kombiniert wurden.

⁵⁷⁸ Vgl. Ebd.: Hierunter fallen vornehmlich Führungskräfte der Pflegeeinrichtungen sowie der sozialen Dienstleistungsbereiche des Kreisverbandes.

⁵⁷⁹ Vgl. Ebd.: Die Weiterbildungsmaßnahme gliedert sich im Detail in Block I: Kommunikationstraining, und Konfliktmanagement und Block II: Systemisches Führen und Zusammenarbeiten.

⁵⁸⁰ Vgl. Ebd.: vgl. hierzu Abbildung 106.

⁵⁸¹ Vgl. Ebd.: vgl. hierzu die Kapitel 8.8.1.1, 8.8.1.2 und 8.8.1.3

⁵⁸² Vgl. Ebd.: Bei der Eckes & Stock Gruppe bezieht sich der Fokus des Interesses auf die Zielgruppe der (Nachwuchs-)Führungskräfte, bei der ESW auf Mitarbeiter des Instandhaltungsbereiches und beim DRK KV Saalfeld auf Führungskräfte des Pflegebereiches.

9.3.1.6.1 Operationalisierung der Codierungsausprägung

Im Falle der Eckes und Stock Gruppe repräsentiert die Codierungsausprägung, bestehend aus Kompetenz- und Potenzialwert des Mitarbeiters, eine komprimiert-transformierte Einschätzung beruflicher Handlungskompetenz. An der jeweiligen Codierung misst die Geschäfts- und Personalleitung, inwieweit der beurteilte Mitarbeiter die Anforderungsansprüche erfüllt oder eben nicht erfüllt. Mathematisch ausgedrückt, steht die Codierungsausprägung Y für das beurteilte Ergebnis beruflicher Handlungskompetenz, die sich wiederum aus insgesamt sieben Kompetenzdimensionen zusammensetzt (siehe untere Gleichung).

$$Y = f_{BH}(x_1, x_2, x_3, \dots, x_7)$$

Die nachstehende Tabelle verdeutlicht, in welcher Weise die verschiedenen Codierungskombinationen interpretiert werden können, um so Rückschlüsse auf den Ausprägungsgrad beruflicher Handlungskompetenz zuzulassen.

Tab. 30: Buchstabencodes der Eckes und Stock Gruppe in Verbindung mit deren Kurzdefinitionen

Buchstabencode	Kurzbeschreibung	Kurzdefinition	Skala
Kompetenz			
N	Neu im Job	MA neu in der Aufgabe (max. 1 Jahr)	1
M	Neu im Job mit Problemen	MA neu in der Aufgabe (max. 1 Jahr), hat z.T. Probleme, die Anforderungen zu erfüllen	2
D	Defizit Leistung	MA erfüllt die Anforderungen z.Zt. nicht	3
S	Befriedigende Leistung	MA erbringt befriedigende Leistungen & sollte angehalten werden, sich zu verbessern	4
G	Gute Leistung	MA erbringt gute Leistungen	5
E	Exzellente Leistung	MA erbringt exzellente Leistungen & ist schwer zu ersetzen	6
Kompetenzpotential			
W	Gut platziert	MA ist richtig eingesetzt	1
U	Gut platziert mit Potential	MA ist für das kommende Jahr richtig eingesetzt. Er besitzt mittelfristig Entwicklungspotential	2
C	Karriere Erweiterung	MA sollte im nächste Jahr eine andere Aufgabe auf gleichem "Level" wahrnehmen	3
P	Potential	MA mit Potential, sich auf eine Stufe über seine gegenwärtige Position hinaus zu entwickeln	4
H	High Potential	MA mit großem Potential, der sich im Zeitraum von 2 Jahren mind. 2 Entwicklungsstufen mit signifikant höherer Verantwortung entwickeln kann	5

9.3.1.6.2 Operationalisierung der Fach- und Methoden-kompetenz

Die Priorisierung der SPS-Schulungen des Instandhaltungsbereiches der ESW basiert auf der Aufrechterhaltung und Erweiterung der Mitarbeiterkompetenzen in fachlicher und methodischer Hinsicht. Bei Weiterführung der mathematischen Ausdrucksweise würde die untere Gleichung den Beurteilungswert Y als bipolares Ergebnis beruflicher Handlungskompetenz abbilden⁵⁸³.

⁵⁸³ Vgl. Ebd.: Der erste Term der Funktion setzt sich aus den insgesamt vier Kompetenzunterdimensionen der Fachkompetenz, der zweite Term aus den drei Kompetenzunterdimensionen aus dem Bereich der Methodenkompetenz zusammen. Vgl. hierzu weiterführend Tabelle 28.

$$Y = f_{BH}(x_1, x_2) \text{ bzw.}$$

$$Y = f_{BH}(x_1(k_a, k_b, k_c, k_d), x_2(k_e, k_f, k_g))$$

Der Ausprägungsgrad, der sich aus o.g. Formel ableitenden Kompetenzdimensionen wird, wie die Abbildung 105 zeigt, mittels einer 7er Einstufungsskala⁵⁸⁴ von „sehr deutlicher Entwicklungsbedarf“ bis „sehr deutliche Stärke“ beurteilt.⁵⁸⁵

Tab. 31: Einstufungsskala der Kompetenzdimensionen bei der ESW

1	2	3	4	5	6	7
sehr deutlicher Entwicklungsbedarf	deutlicher Entwicklungsbedarf	etwas Entwicklungsbedarf	den Anforderungen entsprechend	in einzelnen Aspekten Stärken	deutliche Stärken	sehr deutliche Stärken

9.3.1.6.3 Operationalisierung der Sozialkompetenz

Folgt man dem in den beiden vorangegangenen Kapiteln beschriebenen mathematischen Ausgangspunkt bei der Operationalisierung, kann für die Beurteilung der Sozialkompetenz, als ein Teilbereich beruflicher Handlungskompetenz, beim DRK folgende Funktionsgleichung formuliert werden:

$$Y = f_{BH}(x_3(k_1, k_2, k_3, k_4))$$

Der Ausprägungsgrad beruflicher Handlungskompetenz wird beim DRK KV Saalfeld anhand einer 5er Einstufungsskala von „sehr schwach ausgeprägt“ bis „sehr stark ausgeprägt“ beurteilt.

⁵⁸⁴ Vgl. Ebd.: Möchte man empirische Sachverhalte messen, muss eine Zuordnung von Zahlen erfolgen. Das Messniveau der empirischen Untersuchung gibt an, wie die Informationen interpretiert werden können und welche Operationen (z.B. statistische Auswertungen) mit ihnen vorgenommen werden können. Das Messniveau wird häufig auch als Skalenniveau bezeichnet. Generell werden die vier Messniveaus Nominal-, Ordinal-, Intervall- und Verhältnisskala verwendet. Messungen auf einem der beiden letzteren Skalenniveaus sind metrische Datenerhebungen.

⁵⁸⁵ Vgl. Ebd.: Da die Skalenunterschiede ein festes Intervall darstellen, kann man hier von metrischen Daten ausgehen.

9.3.1.7 Untersuchungsplan

Die Untersuchung der Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildung gliedert sich in drei unterschiedliche Untersuchungsgebiete.

Tab. 32: Untersuchungsfelder der Wirksamkeit

Untersuchungs- gebiete	Organisation	Weiterbildungs- maßnahme	Teilnehmer	TN-Zahl	Dummy	GG	Zielwirkungs- dimension
1	Eckes & Stock	Führungskräfteprogramm	Führungskräfte & Nachwuchsführungskräfte der international agierenden Landesgesellschaften	30	30	160	Codierungsausprägung (C&P)
2	ESW	SPS-Seminareinheit	Facharbeiter des Instandhaltungsbereichs der Spirituosenabfüllung	10	10	21	Ausprägung Fach- und Methodenkompetenz
3	DRK KV Saalfeld	Führungskräfteblock Pflegebereich	Führungskräfte des DRK KV	15	15	30	Ausprägung Sozialkompetenz

9.3.1.7.1 Untersuchungsteilnehmer

Die Teilnehmer des *Führungskräfteprogramms* der Eckes und Stock Gruppe setzen sich aus Führungs- und Nachwuchsführungskräften aller Landesgesellschaften⁵⁸⁶ zusammen. Die Teilnehmerklientel ist dadurch international.

Im Fokus der *SPS-Schulung* stehen Mitarbeiter des Instandhaltungsbereiches der Spirituosenabfüllung der ESW. Die Teilnehmermasse bezieht sich hier auf Mitarbeiter mit Facharbeiterqualifikation der IHK-Ausbildungsgebiete des Industriemechanikers, -elektronikers und Mechatronikers.

Die Teilnehmer des DRK-Führungskräfteblockes setzen sich aus den Führungskräften der ortsansässigen Dienstleistungsbereiche des Kreisverbandes zusammen.

Alle Untersuchungsteilnehmer haben ihre organisationsspezifischen betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen durchlaufen und wurden jeweils davor, während und nach der Bildungsmaßnahme anhand unternehmens-charakteristischer Kompetenzdimensionen beurteilt.

Die Auswahl der Untersuchungsteilnehmer unterlag hinsichtlich des Geschlechts keiner Vorgabe. Eine Restriktion bezüglich der Altersgrenze wurde ebenfalls nicht vorgenommen.⁵⁸⁷

Insgesamt konnte auf eine Stichprobengröße⁵⁸⁸ von 100 Personen zurückgegriffen werden, die im Ganzen auf sechs Gruppen ($N_1=30$, $N_2=30$, $N_3=10$, $N_4=10$, $N_5=15$ und $N_6=15$) aufgeteilt wurde. Ausgehend von diesem, für den Untersuchungshintergrund repräsentativen Anteil der Grundgesamtheit werden Schlüsse auf die Wirksamkeit der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen gezogen.

9.3.1.7.2 Untersuchungszeitpunkte

Die betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen (siehe Tabelle 32) wurden auf ihre Lernzielorientierung und die untersuchten Wirkungsdimensionen geprüft. Diese Überprüfung

⁵⁸⁶ Vgl. Ebd.: Das heißt konkret, Mitarbeiter und Führungskräfte mit Entwicklungspotenzial aus den Landesgesellschaften Deutschland, Österreich, Italien, Tschechien und Slowenien.

⁵⁸⁷ Vgl. Müller, S. (2007), S. 87

⁵⁸⁸ Anm. d. Verf.: Die Aufnahme des gesamten Datenmaterials (z.B. eine Vollerhebung bei der Eckes und Stock Gruppe) wäre vor dem Hintergrund des international agierenden Personenkreises zu kosten- und zeitintensiv.

hat ergeben, dass die eingesetzten Bildungsmaßnahmen ausdrücklich auf die Erweiterung bzw. Bewahrung angesprochener Kompetenzbereiche ausgerichtet sind. Die Untersuchung der abhängigen Variablen fand zu unterschiedlichen Zeitpunkten (siehe Tabelle 33) statt. Sämtliche Untersuchungen wurden vom Autor dieser Arbeit durchgeführt.

Tab. 33: Darstellung der Untersuchungszeitpunkte

Organisation	Eckes & Stock		ESW		DRK KV	
Betriebliche Weiterbildungsmaßnahme	Führungskräfteprogramm		SPS-Seminareinheit		Führungskräfteblock	
Nettoseminartage	10 Tage		3 Tage		4 Tage	
Untersuchungsdesign	WB 1	WB 1 Dummy	WB 2	WB 2 Dummy	WB 3	WB 3 Dummy
Untersuchungsstart	04.09.2006		19.02.2007		04.12.2006	
Untersuchungsende	05.09.2007		18.05.2007		21.09.2007	
Pre-Messung	04.09.2006 - 22.09.2006	04.09.2006 - 22.09.2006	19.02.2007 - 23.02.2007	19.02.2007 - 23.02.2007	04.12.2006 - 08.12.2006	04.12.2006 - 08.12.2006
Ac-Messung	Start Block I: 02.10.06				Start Block I: 21.12.06	
	Start Block II: 02.11.06		05.03.2007 - 07.03.2007		Start Block II: 22.01.07	
	Start Block III: 04.12.06					
Prä-Messung	13.08.2007 - 05.09.2007	13.08.2007 - 05.09.2007	07.05.2007 - 18.05.2007	07.05.2007 - 18.05.2007	17.09.2007 - 21.09.2007	17.09.2007 - 21.09.2007
Untersuchungsmethode AV	firmenspezifische Kompetenzbeurteilung		firmenspezifische Kompetenzbeurteilung		firmenspezifische Kompetenzbeurteilung	
	↓		↓		↓	
Wirkungsdimension	Codierungsausprägung		Ausprägung der Fach- und Methodenkompetenz		Ausprägung der Sozialkompetenz	

9.3.1.7.3 Untersuchungsstörgrößen

Während der geplanten Untersuchungen wurden verschiedenartige Störgrößen erwartet, welche die ermittelten Ergebnisse beeinträchtigen und damit negativen Einfluss auf die internen Validitäten der Messungen ausüben könnten. Um die Fehlermöglichkeiten bereits im Vorfeld zu strukturieren sowie deren Risiken abschätzen zu können, ist es sinnvoll, ein detailliertes Störgrößenprotokoll zu erarbeiten. Im Wesentlichen kann dieses Protokoll dazu eingesetzt werden, die bei der Untersuchung erwarteten Risiken zu minimieren.⁵⁸⁹

9.3.1.8 Datenerhebungsinstrumentarium

Als Messinstrumente der beruflichen Handlungskompetenz kommen je nach betrieblicher Weiterbildungsmaßnahme und Kooperationspartner die firmenspezifischen Beurteilungsinstrumente zum Einsatz. Diese systematisch angelegten Instrumente legitimieren ihre Anwendung insbesondere vor dem Hintergrund des standardisierten und unternehmensbezogenen Aufbaus. Im Wesentlichen werden nach dem Untersuchungsdesign Mitarbeiter beurteilt, die eine konkrete Weiterbildungsmaßnahme durchlaufen haben oder „lediglich“ als Untersuchungsdummy fungierten. Die Einschätzung der beruflichen Handlungskompetenz basiert somit auf firmenspezifischen Kompetenzdimensionen. Die Beurteilungen⁵⁹⁰ erfolgen durch den Untersuchungsleiter in Zusammenarbeit mit Spezialisten aus geschulten Führungskräften der kooperierenden Organisationen.

⁵⁸⁹ Vgl. Ebd.: Das detaillierte Störprotokoll ist im Anhang 9 zu finden.

⁵⁹⁰ Vgl. Ebd.: Die Vorgehensweisen bei der Beurteilung der beruflichen Handlungskompetenz sind hierbei exakt vorgegeben.

9.3.1.8.1 Datenschichtung

Prinzipiell erfolgt bei dieser empirischen Studie die Einteilung der Untersuchungsdaten nach Gruppen. Die Dateneinordnung folgt der Klassifikation nach *Schlüsselmerkmalen*. Das relevanteste Schlüsselmerkmal⁵⁹¹ für diese Untersuchung ist die Varianz des individuellen Ausprägungsgrades der beruflichen Handlungskompetenz.

9.3.1.8.2 Datenerfassung

Die Diagnose der Weiterbildungsteilnehmer erfolgt standardisiert auf entsprechend vorliegenden Formularen zur Kompetenzbeurteilung (siehe Anhang 10). Durch die festgelegten Kompetenzdimensionen ist klar und eindeutig definiert, welche Daten im Rahmen der Untersuchung erfasst werden. Darüber hinaus ist es Anspruch dieser Untersuchung, zu jeder Zeit sicherzustellen, dass alle an der Datenerfassung beteiligten Personen die jeweiligen Merkmale auf die gleiche Weise messen bzw. beurteilen.⁵⁹²

9.3.1.8.3 Beurteilungsanweisungen

Um den angestrebten, einheitlichen Beurteilungsbedingungen zu entsprechen, wurden konkrete Beurteilungsanweisungen entwickelt, denen die Beurteiler alle Informationen zum Vorgehen bei der Messung entnehmen konnten. Inhaltlich resultieren diese Beurteilungsinformationen aus dem Untersuchungsanspruch, jeden Mitarbeiter nach gleichen Maßstäben⁵⁹³ auf den jeweiligen Kompetenzdimensionen einzuschätzen.

9.3.1.9 Überlegungen zur internen und externen Validität

Die interne Validität dieser empirischen Studie wird hoch eingeschätzt, da bei allen Untersuchungsfeldern standardisierte Beurteilungsinstrumente zum Einsatz kommen. Durch die eindeutigen Definitionen und Skalenbeschreibungen der Kompetenzdimensionen sind überdies alle Beurteilungswerte klar interpretierbar. Die Vertrauenswürdigkeit der Resultate ist somit gegeben. Dennoch muss berücksichtigt werden, dass die interne Validität durch die angesprochenen Störgrößen⁵⁹⁴ beeinflusst werden kann. Durch ihre Einbeziehung wird das

⁵⁹¹ Vgl. Ebd.: Ein Schlüsselmerkmal kann als eine bestimmte „Eigenschaft“ von Daten bezeichnet werden. Es sollte Aufschluss darüber geben können, warum, wo und wann ein spezielles „Problem“ oder z.B. ein bestimmter Messwert auftritt. Die Gruppierung von Daten nach Schlüsselmerkmalen ist besonders vor dem Hintergrund der Strukturbildung und Problemeingrenzung wichtig. Als Kriterien für Datengruppierungen bzw. -schichtungen stehen vielfältige Unterscheidungsmerkmale zur Verfügung. Typische Gruppierungen werden u.a. nach den Merkmalsklassifikationen der Fragen 1.) *Wer* (z.B. Welcher betroffene Personenkreis?), 2.) *Was* (z.B. Welches konkrete Leistungskriterium?), 3.) *Wo* (z.B. An welchem Ort bzw. unter welchen Rahmenbedingungen?) und 4.) *Wann* (Zu welchem Zeitpunkt?) gebildet.

⁵⁹² Vgl. Ebd.: Durch diese Vorgehensweise ist es möglich, u.U. auftretende Risiken, Unklarheiten oder etwaige Streuungen zu reduzieren bzw. auszuräumen.

⁵⁹³ Vgl. Ebd.: Es existieren keine pauschalen Richtlinien zur Anfertigung einer Beurteilungsanweisung. Die Kriterien für die Beurteilungsschulung(en) erstreckten sich auf folgende Schwerpunkte: 1. Kenntnis der Kompetenzdimensionen & der Skalierungsausprägungen, 2. Spezifische, konkrete, nachvollziehbare und verständliche Argumentation bei der Beurteilung.

⁵⁹⁴ Vgl. Ebd.: siehe hierfür Kapitel 9.3.1.7.3 bzw. Anhang 9.

Risiko der Störgrößen jedoch kontrolliert und sie können die Validität der Untersuchung nicht gefährden.

Die externe Validität wird gering sein, da die zugrunde gelegten Kompetenzdimensionen nicht zwingend auf andere Organisationen - trotz möglicher Aufgabenparallelität - übertragen werden können. Aus diesem Grund kann keine Generalisierung der Wirksamkeitsbeurteilungen vorgenommen werden, sondern lediglich eine unternehmensspezifische Aussage erfolgen. Das Instrumentarium für die Erhebung kann jedoch durchaus für sich in Anspruch nehmen, auch für die Untersuchung der beruflichen Weiterbildung in anderen Organisationen seine Gültigkeit zu bewahren.

9.3.1.10 Messtheoretische Probleme

Die Auswertung der Untersuchungsergebnisse lässt keine messtheoretischen Probleme erwarten, da sich die Daten auf metrischem⁵⁹⁵ Skalenniveau befinden. Darüber hinaus wurden die hinzugezogenen Beurteiler im Hinblick auf die verwendeten Kompetenzdimensionen ausreichend geschult.

9.3.1.11 Stichprobenziehung

Insgesamt nehmen an der Untersuchung 110 Personen teil. Davon haben 55 Mitarbeiter⁵⁹⁶ die laut Abbildung 32 ersichtlichen, betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen durchlaufen. Alle Personen mit der entsprechenden beruflichen Funktion wurden für diese Untersuchungszwecke zufällig ausgewählt und waren für die aufgezeigten Bildungsmaßnahmen vorgesehen. Überdies hat sich die gesamte Teilnehmerschaft freiwillig ihrer individuellen Kompetenzbeurteilung unterzogen.

9.3.2 Voruntersuchung

Zur Vorbereitung auf die Kompetenzbeurteilung wurden in allen Organisationen intensive Beurteilungsschulungen zur Veranschaulichung durchgeführt. Während dieser Schulungen waren die Teilnehmer angehalten, differenzierte Kompetenzbeurteilungen anhand der geltenden Kompetenzmodelle in replizierter Form zu bearbeiten, so dass von einer validen, reliablen und objektiven Beurteilung bei den Untersuchungen ausgegangen werden kann.

⁵⁹⁵ Vgl. Ebd.: Bei gleich großen Ausprägungen zwischen den einzelnen Kompetenzskalierungen ist die Annahme von einem metrischen Skalenniveau – also eine Ausweitung kategorialer Skalenhöhe (z.B. Nominal- und Ordinalskala) - für die Untersuchungszwecke gegeben, da diese Abstände eindeutig interpretierbar sind. Bei dieser Ausweitung des Skalenniveaus erhöhen sich die Möglichkeiten der statistischen Auswertung in erheblichem Maße. Beispielsweise kann bei Annahme von metrischen Daten mit dem T-Test anstatt des U-Tests gearbeitet werden.

⁵⁹⁶ Vgl. Ebd.: Die Aufteilung der Untersuchungsteilnehmer war wie folgt: 30 TN Eckes & Stock Gruppe, 10 TN ESW und 15 TN DRK KV Saalfeld.

Tab. 34: Versuchsreihen zur Ermittlung von Wirksamkeiten

Firma	WB-Art	Beeinflussungsparameter	Zeitdauer WB in Tagen
E&S	Führungskräfteprogramm	nicht durchlaufen	0
E&S	Führungskräfteprogramm	durchlaufen	10
ESW	SPS-Seminareinheit	nicht durchlaufen	0
ESW	SPS-Seminareinheit	durchlaufen	3
DRK	Führungskräfteblock	nicht durchlaufen	0
DRK	Führungskräfteblock	durchlaufen	4

9.3.3 Untersuchungsdurchführung

Die Bewertungen der Kompetenzeinstufungen fanden, wie im Untersuchungsplan beschrieben, organisationsspezifisch und mit Hilfe speziell geschulter Beurteiler-Panels statt.⁵⁹⁷ Anhand einer vom Versuchsleiter vorgegebenen „Dramaturgie“ wurde von jedem Untersuchungsteilnehmer eine Doppelbestimmung⁵⁹⁸ der individuellen Kompetenzbeurteilung erhoben. Durch diese im Untersuchungsdesign enthaltene Beurteilungsreplizierung⁵⁹⁹ konnte in eindeutiger Weise die Vertrauenswürdigkeit bzw. Urteilstreue der Kompetenzbestimmungen festgestellt werden. Mathematisch ausgedrückt ergibt sich die Vertrauenswürdigkeit der Beurteilungen aus dem Vergleich der ermittelten Kompetenzwerte nach folgender Gleichung⁶⁰⁰:

$$V_i = \frac{\sum_{k=1}^q (x_{k1} - x_{k2})^2}{q}$$

Abbildung 111: Mathematische Formel zur Beurteilungsprofilanalyse

Der daraus resultierende Vertrauenswürdigkeitsindex ist das Maß für die Urteilstreue der Beurteiler. Die Veränderungen der Kompetenzausprägungen wurden in verschiedenen Phasen (siehe Abbildung 110 und Tabelle 33) bestimmt.

⁵⁹⁷ Vgl. Ebd.: Zweifelsohne würde ein differenzierteres Parametersystem nicht nur genauere Auskünfte über die tatsächlichen (Wirksamkeits-)Einflüsse hervorbringen, sondern im besonderen Maße auch eine Beurteilung der Maßnahmenqualität erlauben.

⁵⁹⁸ Vgl. Ebd.: Die Beurteiler wurden zunächst gebeten, unter Moderation des Versuchsleiters den betreffenden Mitarbeiter auf den entsprechenden Kompetenzdimensionen einzuschätzen (Kompetenzwert I). Nach der Kompetenzerfassung wurde von jedem einzelnen Untersuchungsteilnehmer eine erneute Beurteilung angefertigt (Kompetenzwert II). Hierfür wurden die Reihenfolgen der TN-Beurteilungen variiert. Weiterhin erhielt kein Mitglied der Beurteiler-Panels Information darüber, ob ein Untersuchungsteilnehmer an der entsprechenden Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen bzw. nicht teilgenommen hat (Dummy-Gruppe), um etwaige Beurteilungsverzerrungen im Hinblick auf die Kompetenzeinschätzung(en) zu vermeiden.

⁵⁹⁹ Vgl. Ebd.: Voraussetzung für Messwiederholungen ist der Rückgriff auf gleiche Beurteilungsteilnehmer, gleich bleibende Kompetenzdimensionen und gleichartige Skalierungen.

⁶⁰⁰ Vgl. Ebd.: Die Gleichung geht von folgenden Bestandteilen aus: $k=1 \dots q$ – Anzahl der Kompetenzausprägungen, x_{k1} – Kompetenzwert(e) bei der 1. Beurteilung und x_{k2} – Kompetenzwert(e) bei der 2. Beurteilung.

9.4 Ergebnisse

9.4.1 Erläuterungen zur Datenaufbereitung

Da mehrheitlich mit stetigen Datentypen gearbeitet wurde, kamen bei der Auswertung vor allem Häufigkeitstabellen, Balkendiagramme und Histogramme⁶⁰¹ zum Einsatz.⁶⁰² Zur Beschreibung der Datenverteilung und Unterschiebderkennung zwischen den Datengruppen wurde das 1. Quartil⁶⁰³ (25%-Punkt), der Median⁶⁰⁴ (50%-Punkt), das 3. Quartil⁶⁰⁵ (75%-Punkt), der Mittelwert, die Standardabweichung⁶⁰⁶ sowie der Hypothesentest verwendet. Insbesondere der Hypothesentest⁶⁰⁷ ermöglicht es, durch Zusammenfassung von Merkmalsausprägungen Unterschiede zwischen den Datengruppen zu erkennen.

9.4.2 Ergebnisse der deskriptiven Auswertung

9.4.2.1 Wirksamkeit beim Führungskräfteprogramm der E&S

Bei genauer Betrachtung des Mittelwerts der Kompetenzausprägung („Contribution“) fällt auf, dass über die drei Untersuchungszeitpunkte hinweg diese Kompetenzdimension leicht zugenommen hat (siehe Tabelle 35).

⁶⁰¹ Vgl. Bortz, J. (1993), S. 31-34

⁶⁰² Anm. d. Verf.: Für die Darstellung numerischer Daten eignen sich insbesondere die Häufigkeitsdiagramme, da sie ein konkretes Bild davon vermitteln, wie häufig die einzelnen Datenwerte im Untersuchungspanel auftreten.

⁶⁰³ Vgl. Ebd.: Werden die erfassten Daten nach ihrer Höhe sortiert, dann liegen 25% aller Merkmalswerte in der Stichprobe unterhalb und 75% oberhalb dieses Punktes.

⁶⁰⁴ Vgl. Ebd.: Sortiert man die erfassten Daten nach ihrer Höhe, dann befinden sich 50% aller Merkmalswerte in der Stichprobe unterhalb und 50% oberhalb dieses Punktes.

⁶⁰⁵ Vgl. Ebd.: Werden die erfassten Daten nach ihrer Höhe sortiert, dann befinden sich 75% aller Merkmalswerte in der Stichprobe unterhalb und 25% oberhalb dieses Punktes.

⁶⁰⁶ Vgl. Ebd.: Statistisches Maß für die Streuung der Werte um den Mittelwert.

⁶⁰⁷ Vgl. Ebd.: Daten sind zwischen zwei oder mehreren Gruppen oder Versuchen nicht vollständig identisch. Mittels eines Hypothesentests erfolgt die Feststellung, ob Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen einen natürlichen bzw. zufälligen Charakter haben, oder ob tatsächliche Unterschiede zu verzeichnen sind. Prinzipiell greift ein Hypothesentest auf zwei Hypothesen, die Nullhypothese H_0 und die Alternativhypothese H_A zurück. H_0 besagt, dass keine Unterschiede zwischen Gruppen bestehen (bezogen auf den vorliegenden Fall bestehen keine Unterschiede in der Kompetenzbeurteilung zwischen der TN- und der Dummy-Gruppe bzw. mathematisch ausgedrückt: $H_0: \mu_1 = \mu_2$). Die H_A geht von unterschiedlichen Daten in den Gruppen aus (bezogen auf das Untersuchungsdesign werden zwischen TN-Gruppe und Dummy-Gruppe Unterschiede in den Kompetenzausprägungen erwartet - $H_A: \mu_1 \neq \mu_2$). Hypothesentests werden immer dann eingesetzt, wenn mindestens zwei Gruppen im Bezug auf die Parameter des Mittelwertes, der Streuung oder des Anteilswertes miteinander verglichen werden sollen. Die Wahl des geeigneten Hypothesentests erfolgt nach dem jeweiligen Skalenniveau. Für Intervalldaten wird der T-Test verwendet. Voraussetzung für die intervallskalierte T-Testung ist allerdings, dass Mittelwert und Varianz einer Messreihe sinnvoll interpretiert werden können. Für ordinale Skalierungen steht grundsätzlich der U-Test zur Verfügung.

Tab. 35: Statistische Auswertung der TN-Gruppe zu den Messzeitpunkten 1,2 & 3

		CONTR1	POTEN1	CONTR2	POTEN2	CONTR3	POTEN3
N	Gültig	30	30	30	30	30	30
	Fehlend	0	0	0	0	0	0
Mittelwert		4,50	1,83	4,53	1,97	4,70	1,77
Median		5,00	1,00	5,00	1,00	5,00	1,00
Standardabweichung		1,280	1,416	1,279	1,377	1,179	1,165
Varianz		1,638	2,006	1,637	1,895	1,390	1,357
Perzentile	25	4,00	1,00	4,00	1,00	4,00	1,00
	50	5,00	1,00	5,00	1,00	5,00	1,00
	75	5,00	2,50	5,00	2,50	5,00	2,00

Demzufolge wäre die bislang statistisch nicht getestete Schlussfolgerung zulässig, dass die Teilnahme am Führungskräfteprogramm zu einer positiven Entwicklung der Contributionausprägung bei der betrachteten Zielgruppe führt. Die Analyse des Mittelwertes legt jedoch lediglich den rechnerisch bestimmten Durchschnittswert für die Grundgesamtheit offen und gibt keinen exakten Aufschluss über individuelle Entwicklungsverläufe der Kompetenzausprägungen.⁶⁰⁸

Auch die Analyse der Mittelwertausprägung („Contribution“) der Dummy-Gruppe bestätigt die Annahme der Vorteilhaftigkeit einer Weiterbildungsteilnahme im Vergleich zur Nichtteilnahme. Das wird anhand des leicht zu verzeichnenden Rückganges des Mittelwertes im Untersuchungszeitraum (siehe Tabelle 36) ersichtlich. Dennoch sind die Differenzen zwischen den Merkmalsausprägungen derart gering, dass über substantielle Wirkungen des Parameters „Weiterbildungsteilnahme“ lediglich spekuliert werden kann.

Tab. 36: Statistische Auswertung der Dummy-Gruppe zu den Messzeitpunkten 1 & 3

		CONTRIB1	POTENTI1	CONTRIB3	POTENTI3
N	Gültig	30	30	30	30
	Fehlend	0	0	0	0
Mittelwert		4,30	1,23	4,27	1,33
Median		5,00	1,00	4,50	1,00
Standardabweichung		1,055	,679	1,015	,844
Varianz		1,114	,461	1,030	,713
Perzentile	25	4,00	1,00	4,00	1,00
	50	5,00	1,00	4,50	1,00
	75	5,00	1,00	5,00	1,00

Darüber hinaus erschweren die relativ hohen Standardabweichungen (siehe Tabellen 35 und 36) sowohl bei der Contribution- als auch bei der Potentialausprägung eindeutige Schlussfolgerungen über die Wirksamkeit des Führungskräfteprogramms.

Die Untersuchung zur Wirksamkeitsbeurteilung des Führungskräfteprogramms bei Eckes & Stock folgt daher der nachstehenden Logik:

⁶⁰⁸ Vgl. Ebd.: Die individuellen Entwicklungsverläufe wurden für alle Teilnehmer der Kooperationspartner in Form einer individuellen Profilanalyse angefertigt. Aufgrund der zugesicherten Anonymisierung sind jedoch diese Profile in dieser Arbeit nicht veröffentlicht.

Analyse der Stichproben zunächst mittels U-Test. Anschließend erfolgt eine weitere Analyse mit Hilfe des T-Tests.

Entscheidungsregeln:

- **Fall A:** Nullhypothese H_0 : Mittelwert_A = Mittelwert_B → Beibehaltung von H_0 .
- **Fall B:** Alternativhypothese H_a : Mittelwert_A ≠ Mittelwert_B → Ablehnung von H_0 , d.h. die Mittelwerte der betrachteten Gruppen zu den jeweiligen Zeitpunkten sind signifikant verschieden.

Der Mann-Whitney-Test (U-Test) ist ein relativ unempfindliches Verfahren und wird zum Vergleich von zwei Stichproben angewandt. Er konzentriert sich auf die Analyse von unabhängigen Nominal- und Ordinaldaten. Das Testverfahren basiert auf dem Prinzip, dass die niedrigsten Werte entsprechend niedrige Ränge erhalten. An der Tabelle 37 wird deutlich, dass die mittleren Ränge der Weiterbildungsteilnehmer zu beiden Zeitpunkten höher sind als die der Dummy-Gruppe.

Über die Z-Wert-Transformation erschließt sich die statistische Bedeutsamkeit dieses Tests. Das asymptotische Signifikanzniveau weist aus, dass sich die Gruppen im Hinblick auf die untersuchten Variablen nicht signifikant⁶⁰⁹ unterscheiden.

Tab. 37: Statistische Auswertung mittels U-Test

	GRUPPE	N	Mittlerer Rang	Rang-summe
CONTRIB1	TN	30	32,73	982,00
	Dummy	30	28,27	848,00
	Gesamt	60		
CONTRIB3	TN	30	34,82	1044,50
	Dummy	30	26,18	785,50
	Gesamt	60		
		CONTRIB1	CONTRIB3	
Mann-Whitney-U		383,000	320,500	
Wilcoxon-W		848,000	785,500	
Z		-1,062	-2,062	
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,288	,039	
Exakte Signifikanz (2-seitig)		,290	,039	
Exakte Signifikanz (1-seitig)		,145	,020	
Punkt-Wahrscheinlichkeit		,001	,001	

⁶⁰⁹ Vgl. Ebd.: Wäre die asymptotische Signifikanz beispielsweise <.005, dann würden sich die beiden Gruppen im Bezug auf die untersuchte Variable signifikant unterscheiden.

Die obere Hälfte der Tabelle 38 enthält getrennte Angaben für die miteinander verglichenen Untersuchungsgruppen⁶¹⁰. Grundsätzlich ist der Tabelle 38 zu entnehmen, dass die untersuchten Maßnahmenteilnehmer sowohl bei Untersuchungsstart als auch bei Untersuchungsende im Durchschnitt eine höhere Contributionausprägung ausweisen. Diese Schlussfolgerung stützt sich auf dreißig untersuchte Personen, die tatsächlich an der Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen haben und dreißig Personen der Dummy-Gruppe (siehe hierzu die Spalte N).

Tab. 38: Ergebnis des T-Tests für unabhängige Stichproben mit den Testvariablen „Contribution“ und „Gruppenzugehörigkeit“

	GRUPPE	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
CONTRI B1	TN	30	4,50	1,280	,234
	Dummy	30	4,30	1,055	,193
CONTRI B3	TN	30	4,70	1,179	,215
	Dummy	30	4,27	1,015	,185

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sign. ⁶¹¹	T	df ⁶¹²	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Stand. - fehler der Diff.	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unt.	Ob.
„C“ 1	Varianzen sind gleich	,641	,427	,660	58	,512	,20	,303	-,406	,806
	Varianzen sind nicht gleich			,660	55,969	,512	,20	,303	-,407	,807
„C“ 3	Varianzen sind gleich	,047	,830	1,526	58	,132	,43	,284	-,135	1,002
	Varianzen sind nicht gleich			1,526	56,745	,133	,43	,284	-,135	1,002

Anhand des integrierten Levene-Tests (siehe F-Wert in Tabelle 38) wird überprüft, ob die Varianzen für die zugrunde gelegten Fallgruppen gleich sind. Diese Fallunterscheidung richtet sich nach dem im Vorfeld festgelegten Signifikanzniveau und dem ausgewiesenen Wert der empirischen Irrtumswahrscheinlichkeit (siehe Sign.-Wert neben dem F-Wert in Tabelle 38). Je nachdem, ob die Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner oder größer als das festgelegte Alpha-Fehlerniveau (in diesem Fall 0,05) ist, muss geschlussfolgert werden, ob die ausgewiesenen Varianzen gleich oder ungleich sind. Da der ermittelte Wert größer als das Alpha-Fehlerniveau ist, müssen die Varianzen identisch sein.

⁶¹⁰ Vgl. Ebd.: Im gewählten Beispiel (siehe Tabelle 38) wurden die beiden Beurteilungsdimensionen „C“ & „P“ unabhängig voneinander analysiert. Im weiteren Verlauf der Arbeit wurden Kombinationen der Beurteilungsdimensionen vorgenommen (siehe hierzu u.a. die Anhänge 13, 15 und 16.)

⁶¹¹ Vgl. Ebd.: Bei einem Signifikanzniveau $\leq .50$ wird von Varianzgleichheit ausgegangen, bei höherem Niveau liegt eine Varianzungleichheit vor.

⁶¹² Vgl. Ebd.: Die Freiheitsgrade für zwei unabhängigen Stichproben berechnen sich bei der vorliegenden Untersuchung nach der Formel: $df = N_1 + N_2 - 2$.

Das Ergebnis des eigentlichen t-Tests weist sowohl für t_1 als auch t_3 ungleiche T-Werte aus⁶¹³. In t_1 beläuft sich der T-Wert bei gleichen Varianzen auf .660. Für t_3 zeigt wurde ein T-Wert von 1.526 errechnet. Unter Berücksichtigung der wegen Varianzgleichheit korrigierten Freiheitsgrade (df) ergibt sich eine große Irrtumswahrscheinlichkeit (Sig. 2-seitig) in Höhe von .512 in t_1 sowie von .132 in t_3 . Die Nullhypothese kann aufgrund des festgesetzten Alpha-Fehlerniveaus nicht zurückgewiesen werden. Es ist aus diesem Grund von keinem signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten⁶¹⁴ beider Gruppen auszugehen. Ebenso kann die Beurteilung der Wirksamkeit anhand des kritischen Werts erfolgen. Das Niveau der kritischen Werte⁶¹⁵ ist bei der T-Verteilung prinzipiell höher als bei Annahme der Normalverteilung.

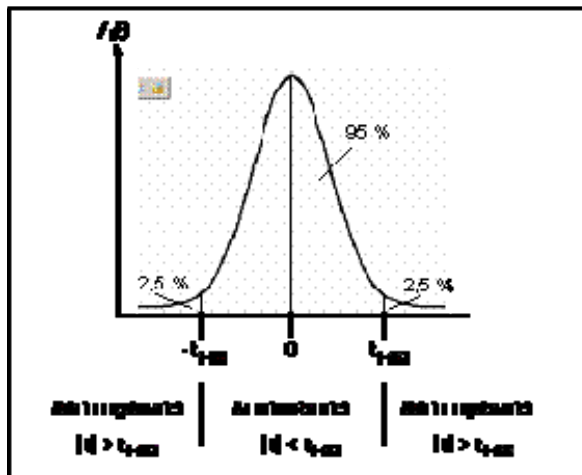


Abbildung 112: Testprinzip bei einem Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$

Bei der Untersuchung von zwei unabhängigen Stichproben berechnen sich die Freiheitsgrade des T-Tests nach $df = N_1 + N_2 - 2$. Das zweiseitige Signifikanzniveau ($\alpha = 0,05$) beträgt in $t_1 = .512$ und in $t_3 = .133$.⁶¹⁶ Um die H_0 bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% ($\alpha = 0,05$) abzulehnen, müsste dieses Niveau beim T-Test unterschritten werden. Bei Konzentration auf den kritischen Wert, müsste dieser von der Prüfgröße (t-Wert) entsprechend überschritten werden, um die H_0 verwerfen zu können. Aus Tabelle 38 geht jedoch kein signifikanter Mittelwertunterschied hervor. Die Nullhypothese H_0 muss daher, wie bereits geschlussfolgert, beibehalten werden. Die Analyse eines bestimmten Effektes sollte bei dem vorzufindenden Untersuchungsdesign⁶¹⁷ trotz aller voran gestellten Untersuchungen mit Hilfe eines gepaarten T-Tests mit gleicher Stichprobengröße (siehe Tabelle 39) erfolgen⁶¹⁸, da laut wissenschaftlicher Fragestellung letztlich der Unterschied zwischen zwei Gruppen in Anhängigkeit von der Maßnahmenteilnahme beurteilt werden soll.

⁶¹³ Vgl. Ebd.: Dem Anhang 13 ist die rechnerische Logik des T-Tests zu entnehmen. Wären die Mittelwerte bei den betrachteten Stichproben gleich groß, würde sich ein T-Wert von null errechnen.

⁶¹⁴ Vgl. Ebd.: siehe hierzu weiterführend die Fehlerbalkendiagramme im Anhang 14.

⁶¹⁵ Vgl. Ebd.: Die Ermittlung des kritischen Wertes erfolgt nach $t_{1-\alpha/2}$. Demzufolge wird die H_0 immer dann abgelehnt, wenn die Prüfgröße einen höheren Wert als die des kritischen Wertes ausweist.

⁶¹⁶ Vgl. Ebd.: Die Ermittlung des kritischen Wertes nach t-Verteilung (zweiseitig) bei einem Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ und 58 Freiheitsgraden würde den Wert: $t_{0,05; 58} = 2,00$ ergeben.

⁶¹⁷ Vgl. Ebd.: Voraussetzung hierfür ist, dass die jeweiligen Vergleichsgruppen aus der gleichen Grundgesamtheit stammen und die Variable(n) zu mehreren Zeitpunkten gemessen wurden.

⁶¹⁸ Vgl. Ebd.: Bei diesem Testverfahren fließt lediglich eine Varianz ein. Hingegen bei unabhängigen Stichproben wird die gesamte Variabilität der Stichproben berücksichtigt.

Tab. 39: Ergebnis des T-Tests für gepaarte Stichproben mit den Testvariablen „Contribution 1“ und „Contribution 3“

		Mittelwert	N	Standard- abweichung	Standard- fehler des Mittelwertes			
Paar	CONTRIB1	4,40	60	1,167	,151			
	CONTRIB3	4,48	60	1,112	,144			
			N	Korrelation	Signifikanz			
Paaren 1 CONTRIB1 & CONTRIB3			60	,736	,000			

	Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2- seitig)	
			Standard- fehler des Mittel- wertes	95% Konfidenz- intervall der Differenz					
	Mittelw	Standard- abweichung							
				Unt.	Ob.				
Paar	C1 - C3	-,08	,829	,107	-,30	,13	-,778	59	,440

Voraussetzung für das gepaarte Testdesign⁶¹⁹ des T-Tests ist das Vorhandensein von zwei Messreihen für jede der untersuchten Stichproben. Anhand des Konfidenzintervalls⁶²⁰ lassen sich die signifikanten Mittelwertunterschiede ableiten. Die Tabelle 39 macht wie in den vorangegangenen Ausgabetafeln klar, dass auch nach diesem Testverfahren der Mittelwertunterschied keine Signifikanz ausweist.

9.4.2.2 Wirksamkeit der SPS-Seminareinheit bei der ESW

Bei dieser Weiterbildungsmaßnahme sah das zum Einsatz kommende Testdesign ausschließlich die parametrische Überprüfung der Wirksamkeit(en) vor. Unabhängig davon, lag der Analyse die im vorherigen Kapitel ausgeführte Untersuchungslogik der Hypothesentestung ($H_0: \mu_1 = \mu_2$ und $H_a: \mu_1 \neq \mu_2$) zugrunde. Zunächst wurden die Differenzen der Messwertpaare (x_i, y_i) für die jeweiligen Untersuchungsgruppen berechnet.⁶²¹

⁶¹⁹ Vgl. Ebd.: Dieses Testdesign eignet sich insbesondere dann, wenn zwei Methoden bzw. Maßnahmen – in diesem speziellen Fall die Teilnahme an der Weiterbildungsmaßnahme bzw. die Nichtteilnahme – miteinander verglichen werden sollen.

⁶²⁰ Vgl. Ebd.: Bei einem Signifikanzniveau von 5% gibt das Konfidenzintervall an, in welchem Bereich die Differenz der Mittelwerte mit 95iger Sicherheit liegen. Fällt in diesen Bereich der Wert Null mit ein, dann ist der Mittelwertunterschied nicht signifikant.

⁶²¹ Vgl. Ebd.: Der Messwert x_i steht hierbei für die beurteilte Contributionausprägung in t_1 . Entsprechend gilt y_i für die beurteilte Contributionausprägung in t_2 . Siehe hierzu weiterführend Anhang 17. Die Daten der Ad-Messung dienten als internes Controllinginstrument und wurden im Vergleich zu den anderen beiden Messzeitpunkten lediglich für firmenspezifische Auswertungen verwendet.

Tab. 40: Darstellung der Messwertpaare (ESW) zu den Messzeitpunkten

Teilnehmer-Gruppe	T1	T2				Dummy-Gruppe	T1	T2			
Treatment	xi	yi	di = yi - xi	di - \bar{x}	(di - \bar{x}) ²	Kein Treatment	xi	yi	di = yi - xi	di - \bar{x}	(di - \bar{x}) ²
1	3,714	4,000	0,286	0,000	0,000	1	3,429	3,429	0,000	0,043	0,002
2	4,000	4,286	0,286	0,000	0,000	2	4,857	4,857	0,000	0,043	0,002
3	3,857	4,000	0,143	-0,143	0,020	3	3,857	4,000	0,143	0,186	0,035
4	4,857	5,000	0,143	-0,143	0,020	4	5,286	5,143	-0,143	-0,100	0,010
5	4,857	5,000	0,143	-0,143	0,020	5	3,857	3,714	-0,143	-0,100	0,010
6	3,571	4,143	0,571	0,286	0,082	6	4,857	5,000	0,143	0,186	0,035
7	3,571	3,714	0,143	-0,143	0,020	7	3,714	3,429	-0,285	-0,242	0,059
8	6,429	6,714	0,285	0,000	0,000	8	6,000	6,000	0,000	0,043	0,002
9	4,286	4,571	0,285	0,000	0,000	9	3,857	3,714	-0,143	-0,100	0,010
10	4,286	4,857	0,571	0,286	0,082	10	3,714	3,714	0,000	0,043	0,002
Mittelw.	4,343	4,628					4,343	4,300			
		Σ	2,856	0,000	0,245			Σ	-0,428	0	0,165
		\bar{x}	0,2856	0,000	0,025			\bar{x}	-0,043	0	0,017

Die Nullhypothese würde die Gleichheit der Kompetenzausprägungen trotz Treatment verbalisieren. In der Alternativhypothese unterscheidet sich die mittlere Kompetenzveränderung zwischen den beiden Messzeitpunkten in Abhängigkeit vom Treatment. Um die Gültigkeit der Hypothesen zu bewerten, wurde die folgende Vorgehensweise gewählt:

- Berechnung der durchschnittlichen Differenzen der n-Paare
- Berechnung der Varianz der durchschnittlichen Differenzen
- Ermittlung der Prüfgröße
- Vergleich mit dem kritischen Wert einer T-Verteilung
- Hypothesenresümee

Die Berechnungen für beide Gruppen basierten auf dem unteren Formalismus:

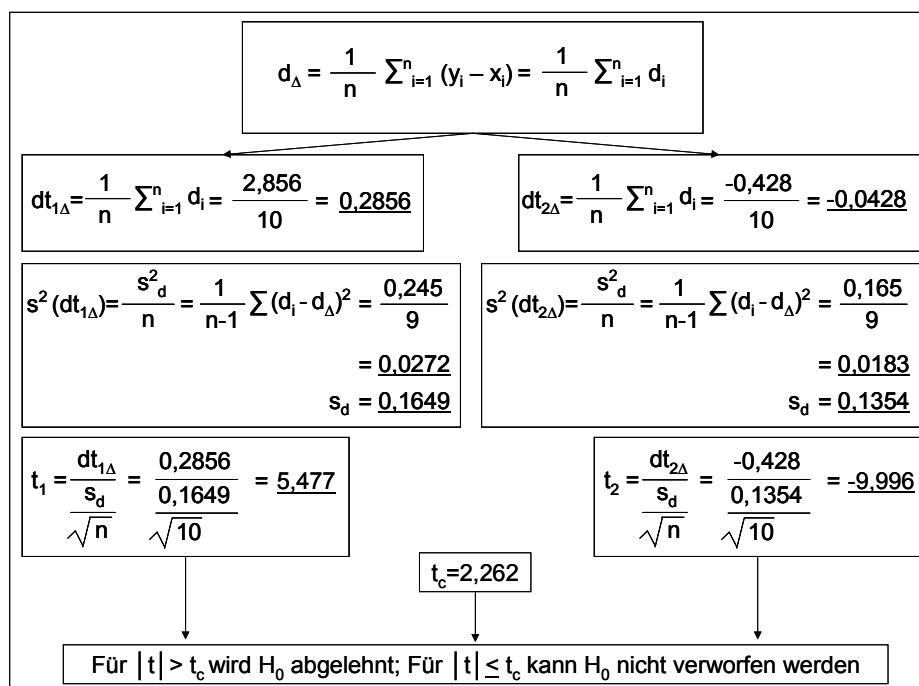


Abbildung 113: Rechnerische Lösung der Hypothesentestung nach gepaartem T-Test

Für jedes der in Tabelle 40 dargestellten Messwertpaare wurde die Differenz d_i sowie das arithmetische Mittel aller d_i -Werte gebildet. Die Ermittlung des kritischen Wertes nach der t-Verteilung ergab bei $t_{1-\alpha/2} = 2,228$ ($\alpha=0,05$; $df=9$). Die durchgeführte Berechnung macht deutlich, dass ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Messreihen besteht. Eine Kontrolle der rechnerischen Hypothesenprüfung (siehe Abbildung 113) wurde mit Hilfe von SPSS durchgeführt und ist dem Anhang 18 zu entnehmen.

9.4.3 Wirksamkeit des Führungskräfteblocks beim DRK

Die Prozedur der Hypothesentestung des voran gegangenen Kapitels wurde auch bei der Wirksamkeitsuntersuchung des Führungskräfteblocks des DRK Saalfelds verwendet.

Tab. 41: Darstellung der Messwertpaare (DRK) zu den Messzeitpunkten

Teilnehmer-Gruppe	T1	T2				Dummy-Gruppe	T1	T2			
Treatment	x_i	y_i	$d_i = y_i - x_i$	$d_i - \bar{x}$	$(d_i - \bar{x})^2$	Kein Treatment	x_i	y_i	$d_i = y_i - x_i$	$d_i - \bar{x}$	$(d_i - \bar{x})^2$
1	3,750	3,750	0,000	-0,150	0,023	1	3,250	3,500	0,250	0,233	0,054
2	2,500	2,500	0,000	-0,150	0,023	2	4,000	3,500	-0,500	-0,517	0,267
3	4,250	4,000	-0,250	-0,400	0,160	3	4,000	4,000	0,000	-0,017	0,000
4	4,750	5,000	0,250	0,100	0,010	4	4,500	4,250	-0,250	-0,267	0,071
5	4,250	4,750	0,500	0,350	0,123	5	4,250	4,750	0,500	0,483	0,233
6	2,500	2,750	0,250	0,100	0,010	6	2,500	2,750	0,250	0,233	0,054
7	4,000	4,250	0,250	0,100	0,010	7	3,750	3,750	0,000	-0,017	0,000
8	2,000	2,750	0,750	0,600	0,360	8	2,500	2,750	0,250	0,233	0,054
9	4,750	4,250	-0,500	-0,650	0,423	9	4,250	4,000	-0,250	-0,267	0,071
10	2,250	2,750	0,500	0,350	0,123	10	2,750	2,750	0,000	-0,017	0,000
11	2,750	3,000	0,250	0,100	0,010	11	3,500	3,000	-0,500	-0,517	0,267
12	2,500	2,750	0,250	0,100	0,010	12	2,750	2,750	0,000	-0,017	0,000
13	2,500	3,000	0,500	0,350	0,123	13	2,750	3,000	0,250	0,233	0,054
14	3,750	3,750	0,000	-0,150	0,023	14	4,500	4,250	-0,250	-0,267	0,071
15	4,250	3,750	-0,500	-0,650	0,423	15	3,000	3,500	0,500	0,483	0,233
Mittelw.	3,383	3,533					3,483	3,500			
		Σ	2,250	0,000	1,850			Σ	0,250	0,000	1,433
		\bar{x}	0,150	0,000	0,123			\bar{x}	0,017	0	0,096

Die Signifikanzgrenze wurde durch die Anzahl der Freiheitsgrade festgelegt. Aufgrund des Berechnungsschemas (siehe Abbildung 114) wird deutlich, dass sowohl die Ergebnisse für t_1 als auch t_2 den kritischen t-Wert t_c nicht übersteigen. Der Test ist daher nicht signifikant und die Nullhypothese kann nicht verworfen werden.

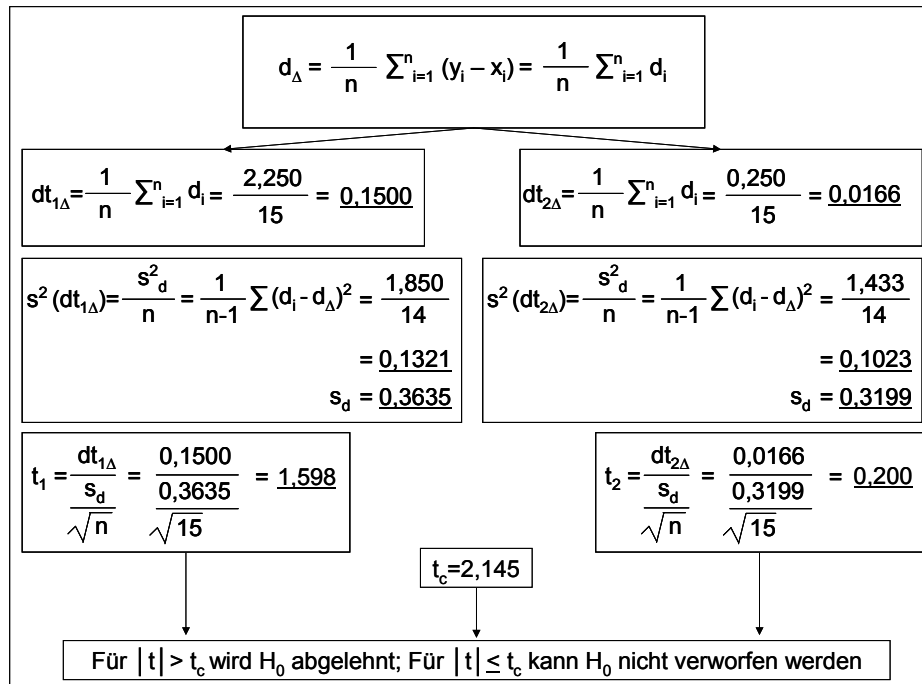


Abbildung 114: Rechnerische Lösung der Hypothesentestung nach gepaartem T-Test

9.5 Ergebnisdiskussion

9.5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die empirische Analyse hatte zum Ziel, eine Analyse der Wirksamkeit von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen durchzuführen. Zu diesem Zweck erfolgte die Wirksamkeitsmessung von drei unterschiedlichen betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen anhand isolierter Kompetenzdimensionen. Bei der statistischen Auswertung der analysierten Daten wurde ersichtlich, dass die Bewertung der erzielten Wirkungen auf unterschiedlichen Wegen stattfinden kann.

Im Ergebnis der Hypothesentestung wurden lediglich bei einer der drei getesteten Weiterbildungsmaßnahmen signifikante Mittelwertunterschiede bei den Kompetenzdimensionen festgestellt. Sowohl bei dem Führungskräfteprogramm der Eckes und Stock Gruppe als auch beim Führungskräfteblock des DRK Saalfeld konnten keine signifikanten Unterschiede in den Kompetenzausprägungen verzeichnet werden, d.h. das Niveau der beruflichen Handlungskompetenz bleibt trotz Treatment über den gesamten Testzeitraum annähernd konstant. Über die konkreten internen Parameter der Weiterbildungsmaßnahmen, die jeweils mehr oder weniger die individuelle Kompetenzentwicklung der Teilnehmer unterstützten bzw. u.U. auch negativ beeinflussten, kann nur spekuliert werden. Besonders erstaunlich ist der identifizierte Effekt, dass die Zeitdauer der betrieblichen Weiterbildung scheinbar keinen Einfluss auf die Wirksamkeit zu nehmen scheint, da ausgerechnet bei der Bildungsmaßnahme signifikante Kompetenzveränderungen abgeleitet werden konnten, die im Vergleich das geringste Zeitbudget umfasste. Aufgrund der kleinen Stichprobenumfänge ist es nicht möglich, eine generalisierbare Aussage über die Bestätigung oder Widerlegung der Hypothese: „Der Einsatz betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen wirkt sich positiv auf die individuelle Mitarbeiterbeurteilung aus,

die mit Hilfe des unternehmerischen Kompetenzmodells erfasst werden.“ zu treffen. Folglich ergibt sich die Schlussfolgerung, dass die eingesetzte Testmethode möglicherweise wenig geeignet ist, Wirksamkeiten von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen auf einem komprimierten makroskopischen Niveau, d.h. auf einer stark komprimierten Kompetenzdimensionsebene, nachzuweisen.

Die erhobenen Mitarbeiterprofildaten liefern jedoch für die Kooperationspartner eine geeignete Grundlage, interne Kompetenzentwicklungsverläufe zu kontrollieren und langfristig zu planen. Die firmenspezifische Resonanz auf die im Zusammenhang mit der Untersuchung erstellten Kompetenzprofile hat deutlich gezeigt, dass in der Unternehmenspraxis die individuelle Beurteilungsmöglichkeit der Mitarbeiterkompetenz gewünscht und vor dem Hintergrund einer optimierten Weiterbildungsauswahl notwendig ist. Neben der Ableitung spezieller Qualifikationsziele anhand der Kompetenzprofile wird seitens der Kooperationspartner überwiegend die Möglichkeit der Überprüfung des Praxistransfers im Sinne eines Transfermonitorings als besonders bedeutend eingeschätzt.

9.5.2 Fehlermöglichkeiten der Ergebnisse

Die Hypothesentestverfahren wurden größtenteils mit Hilfe des SPSS-Programms ausgewertet. Bei jeder Form der Ergebnisauswertung können fehlerhafte Dateneingaben bzw. falsche Ergebnisinterpretationen auftreten. Ebenso sind insbesondere individuell motivierte Beurteilungen innerhalb der Beurteiler-Panel, wie zum Beispiel durch persönliche Beziehungen zu den Teilnehmern, nicht vollständig auszuschließen. Neben denen im Störprotokoll dargestellten Fehlerpotenzialen werden vor allem in den folgenden Punkten mögliche Ursachen für Untersuchungsfehler gesehen:

Die Untersuchung basierte auf einer relativ kleinen Stichprobe. Insgesamt wurden lediglich 100 Personen auf deren berufliche Handlungskompetenz eingeschätzt. Davon durchlief die Hälfte der Teilnehmer die aufgezeigten drei betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen. Die Aussagekraft der Ergebnisse ist dadurch zu relativieren. Eine Wiederholung der Untersuchung mit einer größeren Stichprobe wäre sinnvoll, um die Ergebnisse zu verifizieren. Die Grundgesamtheit der empirischen Studie stützte sich auf Mitarbeiter der drei Kooperationspartner. Die Ausweitung der Untersuchung auf andere Organisationen wäre eine Möglichkeit, die externe Validität der Untersuchung zu erhöhen.

Das Spektrum der untersuchten Bildungsaktivität(en) gibt lediglich eine eingeeengte Isolierung von Gelegenheiten zur Kompetenzentfaltung. Um Fehlinterpretationen zu vermeiden, sollte eine Ausweitung der Beurteilung von Weiterbildungsmaßnahmen erfolgen.

Des Weiteren wird die langfristige Beurteilung auch über den Kooperationszeitraum der Dissertationsarbeit als sinnvoll angesehen, um die dauerhafte(n) Kompetenzentwicklung(en) der Mitarbeiter festzustellen.

Daneben muss bei jeder Untersuchung mit dem Auftreten von Artefakten gerechnet werden, die sowohl während der Untersuchungsvorbereitung (z.B. bei der Anforderungsanalyse) als auch bei der tatsächlichen Untersuchung (z.B. bei der Kompetenzbeurteilung) auftreten können.

9.5.3 Bewertung der Ergebnisse

Das Niveau der gewonnenen Ergebnisse hängt immer entscheidend von der Qualität des Messinstrumentes und ebenso vom eigentlichen Messvorgang ab. Daher ist für die Ableitung verlässlicher Schlussfolgerungen eine Betrachtung der Erhebungskriterien *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* erforderlich. Die Objektivität einer Messung gewährleistet, dass mehrere Personen unabhängig voneinander das gleiche Ergebnis oder den gleichen Sachverhalt messen und so zu identischen Ergebnissen gelangen. Auf einen hohen Grad an Durchführungsobjektivität kann immer dann geschlossen werden, wenn der Untersuchungsleiter sich weitestgehend neutral verhält und auch in sozialen Beurteilungssituationen die jeweiligen Interaktionen objektiviert und bewusst moderiert. Diesem Anspruch wurde zu allen Zeitpunkten der Datenerhebung und -messung Rechnung getragen. Dies gilt insbesondere für die Durchführung der Kompetenzbeurteilungen im Rahmen der Beurteiler-Panels. Darüber hinaus ist durch die Entwicklung und den Einsatz von strukturierten sowie halbstandardisierten Verfahren zur Datenerfassung von einer akzeptablen Auswertungs- und Interpretationsobjektivität auszugehen. Eine Aussage über die Reliabilität (Zuverlässigkeit) der Messung(en) kann getroffen werden, da die Kompetenzbeurteilungen unter der Voraussetzung konstanter Messbedingungen durchgeführt wurden. Durch die Messwiederholung im Sinne einer zeitversetzten Kompetenzeinschätzung war es möglich, die Daten auf ihre formale Genauigkeit hin zu überprüfen.

Um die Validität einer Untersuchung sicherzustellen, müssen systematische Fehler bei der Untersuchungsdurchführung ausgeschlossen werden. Diese systematische Fehlerminimierung bezieht sich auf gezielte Minimierung bzw. Vermeidung bestimmter Störgrößen (siehe Anhang 9), wie z.B. wechselnde Untersuchungsbedingungen oder der Einfluss von zusätzlichen Stressoren. Dadurch wird eine hohe interne Validität erreicht. Die externe Validität einer Untersuchung umfasst die Übertragbarkeit der Ergebnisse. Beide Kriterien lassen sich auf die Erhebung der Anforderungsanalyse übertragen.

Jede Untersuchungsbedingung kann durch unterschiedliche Fehlerquellen beeinflusst werden. Ein bekannter Fehler ist der Hawthorne-Effekt. Dieser Effekt beschreibt das Phänomen, dass allein das Wissen von Untersuchungsteilnehmern, Objekt einer Studie zu sein, zu erhöhter Leistung bzw. zu höherer Selbstaufmerksamkeit führt. Daraus kann resultieren, dass nicht die unmittelbaren Meinungen und Verhaltensweisen der Untersuchungsteilnehmer hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes ermittelt werden, da durch die Selbstreflektion in der Untersuchungssituation andere Meinungen geäußert bzw. anderes Verhalten gezeigt wird, als es spontan der Fall gewesen wäre.

Ausgehend davon, dass wenig empirische Studien zu dem genannten Sachverhalt vorliegen, können die hier angewandte Methodik sowie die erzielten Ergebnisse vergleichend herangezogen werden, um weiterführende empirische Studien zum Thema durchzuführen.

10. Schlusswort

Weder die theoretische Betrachtung noch die Ergebnisdaten der Unternehmensbefragung(en) bestätigten die Hypothese, dass Ökonomie und Pädagogik als ausschließliche Beurteilungsansätze Geltung behalten können. Es hat sich eine Vielzahl an unterschiedlichen Beurteilungsansätzen herauskristallisiert, die in ihrer Kombination Rückschlüsse auf die Verhältnisse im Praxisfeld zulassen. Vor allem musste festgestellt werden, dass die in der jüngsten wissenschaftlichen Vergangenheit der ökonomischen Betrachtungsweise häufig zugestandene Interpretationshoheit der betrieblichen Realität nicht gerecht werden kann. Je nach Weiterbildungsmaßnahme und betrieblichem Betätigungsfeld scheint daher gerade in der Disparität der Beurteilung und nicht in der Eindimensionalität das größte Potenzial zu liegen.

Die Aufgabenstellung der Arbeit war es, aus der Vielzahl an vorhandenen Erklärungsansätzen ein praxistaugliches Verfahren zur Wirkungsmessung zu erstellen und zu überprüfen. Etwaige Wirksamkeiten wurden an einer im Modell benannten Beurteilungsdimension, der beruflichen Handlungskompetenz, vorgenommen. Dazu wurde neben der Methodik zur Anforderungsanalyse insbesondere die Befragungsmethode und das empirische Testdesign problembezogen ausgearbeitet und anschaulich eingesetzt. Mittels deskriptiver Auswertung bei der Wirksamkeitsmodellerstellung war es möglich, in der Befragungsgrundgesamtheit neben den zu erwartenden ökonomischen Beurteilungsdimensionen (Kosten und Nutzen) insbesondere auch die individuellen Wirkungsbestimmung anhand der Kompetenz, Zufriedenheit oder Motivation zu identifizieren und quantitativ nachzuweisen.

Dagegen ergab die inferenzstatistische Auswertung der Führungskräfteentwicklung sowohl bei der Eckes und Stock Gruppe als auch beim DRK Saalfeld, dass konkrete Auswirkungen der genannten betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen nicht bestätigt werden konnten. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der empirischen Studie wurden jedoch vor allem bei der SPS-Seminareinheit der ESW signifikante Wirksamkeiten identifiziert. Der im theoretischen Teil dieser Arbeit skizzierten These, dass Entscheidungen zugunsten betrieblicher Weiterbildung lediglich dann gefällt werden, wenn die erwarteten Erlöse größer als die zu verzeichnenden Kosten sind⁶²², wird insofern Rechnung getragen, als dass höhere Ausprägungsgrade der beruflichen Handlungskompetenz gleichzeitig die vorhandenen betrieblichen Prozesse positiv beeinflussen. Die aus der Befragung hervorgehende Forderung nach Nutzenfaktoren auf individueller Ebene⁶²³ bestätigt die Konsequenz, geeignete Wirkungsfaktoren zu erkennen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und kontinuierlich nach diesen zu forschen.

Die Ergebnisse dieser Arbeit verdeutlichen, wie firmenbezogene Wirksamkeitsanalysen aufgebaut werden können. Sie zeigen anschaulich, anhand welcher Indikatoren diese Erhebung durchgeführt werden und auf welchem Weg eine Wirksamkeitsbeurteilung erfolgen kann. Aufgrund der unberücksichtigten Weiterbildungsparameter erlauben die Resultate dieser Arbeit jedoch keine Rückschlüsse auf die Qualität der eingesetzten Weiterbildungsmaßnahmen.

Welche Zukunft hat nun die Wirksamkeitsbeurteilung innerhalb der betrieblichen Weiterbildung und welches Wirkungsdimensionsmodell sollte angestrebt werden, um sinnvolle Wirksamkeitsbeurteilungen durchzuführen? Sowohl die theoretische Abhandlung

⁶²² Vgl. Ebd.: Mathematisch ausgedrückt nach: $Ewb = Kwb < Ewb$. Vgl. hierzu weiterführend Neubäumer, R. (2006), S. 1-24

⁶²³ Anm. d. Verf.: Aus der Befragung geht nachweislich als Beurteilungsebene die berufliche Handlungskompetenz bzw. -leistung hervor. Vgl. weiterführend die Tabellen 22 und 23.

als auch die empirische Studie hat die Berechtigung für die Wirkungsforschung in diesem Sektor bestätigt. In Übereinstimmung mit den Erklärungsmodellen für die Motive betrieblicher Weiterbildung ist es unzweifelhaft, dass unabhängig vom gewählten Erklärungsansatz in jeder Hinsicht erhöhter Langzeitforschungsbedarf im Bezug auf Wirkungsbeurteilungen besteht. Als mittelfristig geeignet, erscheint die Vorgehensweise, die existierenden theoretischen Erklärungsmodelle systematisch mittels praktischer Testung auf Tauglichkeit zu prüfen. Zur exakten, statistisch gesicherten Erfassung und Auswertung von Praktikabilitätsunterschieden ist es notwendig, die vorhandenen Modelle zugänglich zu machen und in ihrer Komplexität vollständig operationalisiert darzustellen – auch wenn die Untersuchung der Modelle in unterschiedlichen Organisationsformen sicherlich einer kaum zu realisierenden Wunschvorstellung gleichkommt.

Vor allem der Überprüfung einzelner Parameter betrieblicher Weiterbildung, also den spezifischen Einflussfaktoren, sollte zukünftig gezielt mehr Aufmerksamkeit beigemessen werden, um deren Wirkungsweisen genauer zu studieren. Auf diese Weise wären konkrete Aussagen über die annähernde Veränderung bzw. Regulierung der Weiterbildungsparameter, deren Abhängigkeiten sowie deren Einflüsse denkbar. Möglicherweise ist auf diesem Weg eine umfassende Analyse betrieblicher Bildungsmaßnahmen vorstellbar, und zwar von deren Ausgangs- und Übergangszustand bis zu deren Endergebnis - im Sinne einer verlaufenden Reaktion von t_0 bis hin zum gezielten Aktivieren bzw. Fördern beruflicher Handlungskompetenz.

In Zeiten zugenommener Dynamik stehen der betriebliche Ablauf und die Wirksamkeitsüberprüfung betrieblicher Weiterbildung in einem eher widersprüchlichen Verhältnis. Zum einen werden viel zu häufig die Weitergebildeten sich selbst überlassen und nur im „Notfall“ wird in Organisationen der Aufwand betrieben, die erzielten Effekte der eingeleiteten Bildungsmaßnahmen systematisch zu erfassen. Zum anderen wird immer wieder bei Entscheidungen für oder gegen die Humankapitalinvestition der Beweis einer ergebnisorientierten Relevanz abverlangt. Betrachtet man die theoretischen Erklärungsmodelle betrieblicher Weiterbildungsarbeit gehen die Meinungen vieler Wissenschaftler schon darüber auseinander, ob und wie ein betriebliches Bildungscontrolling aufgebaut werden sollte. Eine Vielzahl sieht den Aufbau eines systematischen Bildungscontrollings als absolut notwendig, um den Nachweis von Wirksamkeiten abzubilden. Der andere Teil sieht den Aufbau eines komplexen Systems über die Effektmessung eher kritisch und verschreibt sich vordergründig der finanzorientierten Bemessung der Vorteile betrieblicher Weiterbildung. Des Weiteren geht vor allem die zweite Kategorie davon aus, dass sich Wirksamkeiten bzw. Wirkungsbeziehungen lediglich in eingeschränktem Umfang nachweisen lassen.

Zweifellos existieren über inhaltliche Bestandteile eines Wirkungsbeurteilungsmodells hinaus große Unterschiede. Je nach präferierter Betrachtungsperspektive verändern sich die Bedeutungen ausgewählter Beurteilungsdimensionen - sowohl für deren Operationalisierung als auch für deren empirische Überprüfung. Durch die aktuelle Diskussion über engagierte Weiterbildungspraxis ist ein Untersuchungsraum entstanden, der nach Aufklärung verlangt und diesen zu Recht einfordert, um den aufgezeigten Stellenwert des Humankapitals zu verdeutlichen. Die Schwierigkeit der Wirksamkeitsbeurteilung besteht hauptsächlich darin, unter kapitalisierten Rahmenbedingungen in Organisationen überhaupt eine Legitimierung zu bekommen, um in allen erdenklichen Facetten Wirksamkeiten überprüfen zu können. Für eine sinnvolle Analyse, sind verschiedene Bedingungen zu schaffen. Es kostet vor allem sehr viel Zeit, ein komplexes Parameter- und Wirkungsfaktorensystem aufzubauen und praktisch einzusetzen. In kleineren Organisationen wird dieser Aufwand nicht betrieben, zumal in Firmen mit geringer Mitarbeiterstärke häufig keine allzu hohe Weiterbildungsintensität vorzufinden ist. Allerdings scheitern auch gute Ansätze nicht zuletzt an den organisationalen Hürden, die in Verbindung mit der Wirkungsbeurteilung von Weiterbildungsmaßnahmen

stehen. Die Notwendigkeit, ein umfassendes Wirkungsbeurteilungssystem in der betrieblichen Weiterbildungspraxis zu implementieren, besteht hinsichtlich der ungeklärten Fragen bereits jetzt, und dies insbesondere vollkommen losgelöst von der jeweiligen Unternehmensbranche. Allerdings ist eine ganzheitliche Untersuchung vor dem Hintergrund aufgeworfener Untersuchungsbarrieren und des bestehenden Entwicklungs- und Prozessgefälles zwischen Groß-, Mittelstands- und Kleinunternehmen eher unrealistisch. Überdies kommt erschwerend hinzu, dass viele Erklärungsmodelle zur Wirkungsforschung bereits im Kleinen noch nicht funktionieren und den Beweis auf Generalisierbarkeit schuldig bleiben.

Angesichts dieser Situation werden die sukzessive Überprüfung der Wirksamkeit anhand organisationsspezifischer Dimensionen und die genaue Betrachtung des jeweilig vorhandenen Parametersystems vorgeschlagen. Diese Vorgehensweise käme der Bedürfnisberücksichtigung der betreffenden Organisation gleich, führt jedoch gleichwohl zu erhöhtem Untersuchungsaufwand.

Weiterführende Studien zu diesem Thema sollten daher unbedingt durchgeführt werden. Nur so bleibt die Möglichkeit erhalten, eine qualitative und selektive Auswahl von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen vornehmen zu können. Eine spezifischere und vor allem eine größere Anzahl von empirischen Ergebnissen über Wirksamkeiten betrieblicher Weiterbildung würde die Aufstellung eines allgemeingültigen Erklärungsmodells erlauben. Um ein entsprechendes Messinstrument zu entwickeln, welches die Wirkungen nicht nur für die Teilnehmer der kooperierenden Firmen dieser Arbeit misst, sondern auch für weitere Teilnehmer betrieblicher Bildungsarbeit vorhersagt, würde sich eine explorative Studie anbieten. Ein weiterer Ansatzpunkt könnte eine umfassendere Befragung hinsichtlich in der Praxis vorhandener und als relevant erachteter Wirksamkeitskriterien sein, die weitere Facetten der Wirksamkeitsbeurteilung erfasst bzw. ggf. ausschließt. Durch diese Vorgehensweise könnten zum Beispiel weitere bedeutsame Wirksamkeitsdimensionen identifiziert werden. Darauf aufbauend wäre eine erneute hypothesentestende Studie sinnvoll. Die Analyse von Wirksamkeiten im Segment betrieblicher Weiterbildung basiert immer auf einer Frage der Interpretationshoheit. Diese wird wiederum von der gesellschaftlichen Situation und den darin befindlichen Strömungen bestimmt. Aktuell werden Weiterbildungsmaßnahmen größtenteils nur aus der Unternehmenssicht betrachtet, d.h. es erfolgt eine Reduzierung der Analyse betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen auf betriebswirtschaftliche Erfolgsgrößen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde versucht, verschiedene Beurteilungsperspektiven der Thematik einzubeziehen. Dieses Vorgehen ist unabdingbar, um das gesamte Spektrum der Wirkungsbetrachtung zu ermöglichen. Es ist jedoch traurige Normalität, dass der Erfolg von Weiterbildung überhaupt nur dann als Erfolg wahrgenommen wird, wenn damit in irgendeiner Form ein monetärer Nutzen verbunden ist. Mitarbeitermotivation und -gründlichkeit führen zwar auch zu positiven Effekten in Unternehmen, aber diese lassen sich nun mal schlecht „errechnen“. Die „glorifizierten“ Ansätze des versachlichten Bildungscontrollings auf ökonomisierte Parameter, die vordergründig mit einem scheinbar messbaren Kosten-Nutzen-Kalkül argumentieren, erscheinen nicht bis zu Ende gedacht. In der Unternehmenspraxis gelingt zwar häufig die wirtschaftliche Beurteilung des Weiterbildungsinputs. Die Diagnose des oder der Outputs scheitert jedoch in der Regel am so genannten „Zurechnungsproblem“. Speziell qualitative Weiterbildungsergebnisse können schwierig oder gar nicht zugeordnet werden.⁶²⁴ Hier bieten in erster Linie die pädagogischen Konzepte wie z.B. die Kontrollierbarkeit des Transfers im Zuge der Lerntheorie(n) sinnvolle Ansätze.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde deutlich, dass diese Kontroverse überwunden werden muss und bei Betrachtungen der Wirksamkeit unbedingt die pädagogische Dimension einbezogen werden sollte. Diese lässt sich allerdings nicht ohne weiteres messen oder evaluieren.

⁶²⁴ Vgl. Arnold, R. (1997), S. 225f

So oder so bleibt es häufig bei der Wirkungsbestimmung im Bildungsbereich schlussendlich eine Frage der „Deutungsmacht“ und diese liegt derzeit beim *Kapital*. Insofern kann diese Arbeit als Versuch verstanden werden, die vorherrschenden Wahrnehmungsmuster aufzubrechen und die Dringlichkeit anzuerkennen, mit der auch der Mitarbeiter und sein Verhältnis zur Arbeit ins Visier genommen werden muss. Die Auseinandersetzungen mit dem Thema haben gezeigt, dass Wirksamkeitsanalysen nur auf einem systematisch abgestimmten Zyklus, d.h. einer Rückkopplung zwischen Planungs-, Analyse- und Kontrollparametern, aufbauen können. Wichtig ist daher nicht nur die Ergebnisinterpretation, sondern insbesondere auch der Weg der Wirksamkeitsforschung. Den richtigen Weg⁶²⁵ zu bestimmen, erweist sich jedoch aufgrund der in der Literatur und Forschung vorzufindenden Fülle⁶²⁶ an Konzepten als problematisch. Mittels standardisierter Instrumente kann es aber gelingen, die tatsächlichen Anforderungen an betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen zu ermitteln, deren funktionsfeldbezogene Erfolge zu identifizieren sowie die verschiedenen (Aus-)Wirkungen des Erlernten auf konkrete Arbeitsparameter zu messen.

⁶²⁵ Anm. d. Verf.: siehe hierfür z.B. die Kapitel 2.5, 3 und 8.6.

⁶²⁶ Vgl. Arnold, R. (1997), S. 225

Anhang

Verzeichnis des Anhangs

- Anhang 1: Darstellung des Befragungspanel aus dem Jahr 2006
- Anhang 2: FB zur Erfassung der Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen
- Anhang 3: Codebuch zum Fragebogen über die Wirksamkeit
- Anhang 4: Tabellen zum Auswertungskomplex I des Fragebogens
- Anhang 5: Tabellen zum Auswertungskomplex II des Fragebogens
- Anhang 6: Tabellen zum Auswertungskomplex III des Fragebogens
- Anhang 7: Kompetenzmodell der Eckes AG
- Anhang 8: Ergebnisse der Replizierungsstudie im Instandhaltungsbereich der ESW
- Anhang 9: Darstellung des Störprotokolls der empirischen Untersuchung
- Anhang 10: Tabellen zur IST-Analyse der Kombinationsverteilung bei Eckes & Stock
- Anhang 11: Ergebnisse der TN-Gruppe bei Eckes und Stock
- Anhang 12: Ergebnisse der Dummy-Gruppe bei Eckes und Stock
- Anhang 13: Rechnerische Logik des T-Tests bei Eckes und Stock
- Anhang 14: Fehlerbalkendiagramme der Mittelwerte zu den Messzeitpunkten bei E&S
- Anhang 15: Auszug der Messwertpaare für das Führungskräfteprogramm bei E&S
- Anhang 16: Streudiagramme Führungskräfteprogramm bei E&S
- Anhang 17: Auszug der Messwertpaare für die SPS-Seminareinheit
- Anhang 18: Gepaarter T-Test für die SPS-Seminareinheit
- Anhang 19: Auszug der Messwertpaare für den DRK-Führungskräfteblock
- Anhang 20: Gepaarter T-Test für die DRK-Führungskräfteblock
- Anhang 21: Streudiagramm DRK-Führungskräfteblock

Branche	Befragte Unternehmen	Versandte FB	FB-Rücklauf
Nahrung- und Genussmittel	Born Feinkost GmbH	5	3
	Eckes Spirituosen & Wein GmbH	30	27
	Stock Österreich	5	4
	Stock Italien	10	4
	Stock Tschechien	10	6
Handel	Hellweg Baumarkt Nordhausen	5	0
	Marktkauf Nordhausen	5	1
Produzierendes Gewerbe	Daimler Chrysler Sindelfingen	6	6
	Hans Grohe GmbH	5	1
Baugewerbe	Schachtbau Nordhausen GmbH	10	2
	Sippel Bau GmbH	5	1
Dienstleistung	Filmverleih Neue Visionen	4	2
	Firmenausbildungsverbund Nordhausen	1	1
	Hamburger Volksbank	3	1
	Immo Invest Thüringen	2	1
	Tuned Instruments	1	1
	Manpower Personaldienstleistung	1	1
	Zukunft Harz Projektbüro	1	1
	Carl Zeiss Jena GmbH	13	13
Verbände/ Vereine/ Institutionen	DRK Kreisverband Köthen	5	2
	DRK Kreisverband Saalfeld	20	18
Handwerk	Heizung Lüftung Sanitär Fa. Uthleb	3	3
Σ		150	99

ANHANG 1: DARSTELLUNG DES BEFRAGUNGSPANEL

Stephan Müller
Neustraße 5
99734 Nordhausen OT Sundhausen

Empirische Analyse über die Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen

Sehr geehrte

in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Lehr-/Lern- und Bildungsforschung der Universität Erfurt, vertreten durch Hr. Prof. Dr. Helmut Niegemann, führe ich eine wissenschaftliche Untersuchung zum Thema Wirksamkeit betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen durch. Die Ergebnisse dieser Umfrage werden in einer Dissertationsarbeit verwendet. Auf Wunsch werde ich Ihnen das Ergebnis dieser Befragung per Mail zusenden. Ich möchte Sie bitten, mir den ausgefüllten Fragebogen bis spätestens **15. Juni 2006** an die unten stehende Adresse zu schicken. Zu einigen Fragen bietet das letzte Blatt dieses Fragebogens unter dem Punkt "Nähere Erläuterungen" weiterführende Begriffsbestimmungen. Falls Sie einige Fragen nicht beantworten können, so überspringen Sie diese ganz einfach. Auch unvollständig ausgefüllte Fragebögen sind für meine Studie nützlich.

Alle Antworten werden absolut vertraulich behandelt! Daher sichere ich Ihnen die **vollständige Anonymisierung Ihrer Angaben** zu.

Wenn Sie Fragen oder Anregungen haben, können Sie jederzeit per E-Mail mit mir in Kontakt treten:

stephan.ms.mueller@web.de

Ich danke Ihnen im Voraus für Ihre Mithilfe und verbleibe mit herzlichen Grüßen.

S. Müller

Zusendung an:
Herrn
Stephan Müller
Neustr. 5
99734 Nordhausen

Die ersten **50** Einsendungen erhalten eine besondere Spirituosenflasche aus dem Echter Nordhäuser Produktportfolio. Dabei haben Sie die Wahl:
o Echter Nordhäuser Jubiläumskom 500 Jahre Korntradition
o Echter Nordhäuser Sonderabfüllung Eiskorn
o Echter Nordhäuser Eisvodka

ANHANG 2: FRAGEBOGEN ÜBER DIE WIRKSAMKEIT BETRIEBLICHER WEITERBILDUNGSMAßNAHMEN

SPALTE A	SPALTE B	SPALTE C
		Raum für zusätzliche Anmerkungen
1. In welchem Geschäftsfeld ist Ihre Organisation angesiedelt?		
Nahrung- und Genussmittel	<input type="radio"/>	
Handel	<input type="radio"/>	
Produzierendes Gewerbe	<input type="radio"/>	
Baugewerbe	<input type="radio"/>	
Dienstleistung	<input type="radio"/>	
Mikrotechnologie	<input type="radio"/>	
Verbände/ Vereine/ Institutionen	<input type="radio"/>	
Handwerk	<input type="radio"/>	
Sonstiges	<input type="radio"/>	
2. Wie viele Mitarbeiter (MA) sind in Ihrer Organisation tätig?		
< 20	<input type="radio"/>	
>20 < 50	<input type="radio"/>	
>50 < 100	<input type="radio"/>	
>100 < 500	<input type="radio"/>	
> 500	<input type="radio"/>	
3. Auf welches Gebiet konzentriert sich Ihre Geschäftstätigkeit?		
national Geschäftstätigkeit	<input type="radio"/>	
internationale Geschäftstätigkeit	<input type="radio"/>	
nationale & internationale Geschäftstätigkeit	<input type="radio"/>	
4. Welche Art von Funktion nehmen Sie in Ihrer Organisation wahr?		
Mitarbeiter/ Angestellter	<input type="radio"/>	
Führungskraft/ leitender Angestellter	<input type="radio"/>	
Mitarbeiter Personalwesen	<input type="radio"/>	
Geschäftsführung/ Inhaber/ Gesellschafter	<input type="radio"/>	
5. Wird in Ihrer Organisation das Führungsinstrument "Zielvereinbarungen" eingesetzt?		
ja	<input type="radio"/>	
nein	<input type="radio"/>	
6. Kommen in Ihrer Organisation betr. Weiterbildungsmaßnahmen (WB) zum Einsatz?		
ja	<input type="radio"/>	Bei Verneinung dieser Frage endet der Fragebogen für Sie an dieser Stelle!
nein	<input type="radio"/>	
6.1 Wenn Frage 6 "ja", wie häufig wird in der Regel jeder MA weitergebildet?		
einmal im Jahr	<input type="radio"/>	
zweimal im Jahr	<input type="radio"/>	
mehr als zweimal im Jahr	<input type="radio"/>	
je nach Bedarf	<input type="radio"/>	
es finden keine Weiterbildungen statt	<input type="radio"/>	
6.2 Welche Art (nähere Erklärungen auf der letzten Seite zu finden) von betr. WB kommt in ihrer Organisation vornehmlich zum Einsatz?		
Select-to-the-job	<input type="radio"/>	
Into-the-job	<input type="radio"/>	
On-the-job	<input type="radio"/>	
Off-the-job	<input type="radio"/>	
Near-the-job	<input type="radio"/>	
Out-Off-the-job	<input type="radio"/>	
sonstige	<input type="radio"/>	

SPALTE A	SPALTE B	SPALTE C
		Raum für zusätzliche Anmerkungen
6.3 Richten sich die betr. WB in Ihrer Organisation nach den beruflichen Anforderungen (nähere Erklärungen auf der letzten Seite zu finden) der MA?		
ja	<input type="radio"/>	
nein	<input type="radio"/>	
6.4 Existiert in Ihrer Organisation ein betr. Weiterbildungs-Plan für jeden MA?		
ja	<input type="radio"/>	
nein	<input type="radio"/>	
6.5 Wenn Frage 6.4 "ja", wer legt diesen individuellen betr. WB-Plan fest?		
Führungskraft (FK) des MA	<input type="radio"/>	
Zentral gesteuert (z.B. Geschäfts- o. Personalleitung)	<input type="radio"/>	
FK & MA gemeinsam	<input type="radio"/>	
Jeder MA legt WB-Plan selbst fest	<input type="radio"/>	
sonstige	<input type="radio"/>	
7. Findet bei jeder durchgeführten betr. WB eine Wirksamkeitsmessung (z.B. Erfolg) statt?		
ja	<input type="radio"/>	Bei Verneinung dieser Frage bitte mit ab Frage 7.4 im Fragebogen fortfahren
nein	<input type="radio"/>	
7.1 Wenn Frage 7 "ja", welcher Personenkreis bestimmt den betrieblichen WB-Erfolg?		
der weitergebildete MA selbst	<input type="radio"/>	
Führungskraft mit MA gemeinsam	<input type="radio"/>	
Führungskraft	<input type="radio"/>	
Anderes Gremium	<input type="radio"/>	
sonstige	<input type="radio"/>	
7.2 Wenn Frage 7 "ja", welcher Methodik folgt die angewandte Wirksamkeitsmessung?		
Auswertung der WB im Gespräch	<input type="radio"/>	
Beobachtung Arbeitsablauf	<input type="radio"/>	
Analyse Arbeitskennzahlen	<input type="radio"/>	
Anderweitige Bewertung	<input type="radio"/>	
sonstige	<input type="radio"/>	
7.3 Wenn Frage 7 "ja", zu welchem Zeitpunkt erfolgt die Wirksamkeitsmessung der WB?		
während WB-Maßnahme	<input type="radio"/>	
nach der WB-Maßnahme	<input type="radio"/>	
während & nach der WB-Maßnahme	<input type="radio"/>	
zu anderen Zeitpunkten	<input type="radio"/>	
sonstige	<input type="radio"/>	
7.4 Welche der genannten Indikatorkategorien (nähere Erklärungen auf der letzten Seite zu finden) eignet sich aus ihre Sicht am ehesten zur Wirksamkeitsmessung von betr. WB-Maßnahmen?		
individuell-personenbezogen	<input type="radio"/>	
ökonomisch-kennzahlenbasiert	<input type="radio"/>	
kundenorientiert	<input type="radio"/>	
prozessbezogen	<input type="radio"/>	
sonstige	<input type="radio"/>	

SPALTE A	SPALTE B	SPALTE C
		Raum für zusätzliche Anmerkungen
7.5 Und welche der zur Auswahl stehenden Indikatorkategorien zur Wirksamkeitsmessung von betr. WB-Maßnahmen kommt in ihrer Organisation zum Einsatz?		
individuell-personenbezogen	<input type="radio"/>	
ökonomisch-kennzahlenbasiert	<input type="radio"/>	
kundenorientiert	<input type="radio"/>	
prozessbezogen	<input type="radio"/>	
sonstige	<input type="radio"/>	
8.1 Welcher der aufgelisteten Indikatoren (nähere Erklärungen auf der letzten Seite zu finden) aus der Kategorie "individuell-personenbezogen" erscheint Ihnen am geeignetsten, um die Wirksamkeit der betr. WB einzuschätzen?		
Kompetenz/ berufl. Leistung des Weitergebildeten	<input type="radio"/>	
Zufriedenheit des Weitergebildeten	<input type="radio"/>	
Zielerreichung des Weitergebildeten	<input type="radio"/>	
Motivation des Weitergebildeten	<input type="radio"/>	
Lerntransfer des Weitergebildeten	<input type="radio"/>	
Einkommen des Weitergebildeten	<input type="radio"/>	
Hierarchischer Aufstieg des Weitergebildeten	<input type="radio"/>	
sonstige	<input type="radio"/>	
8.2 Welcher der aufgelisteten Indikatoren aus der Kategorie "ökonomisch-kennzahlenbasiert" erscheint Ihnen am geeignetsten, um die Wirksamkeit der betr. WB einzuschätzen?		
Rendite	<input type="radio"/>	
WB-Kosten (Kapitaleinsatz)	<input type="radio"/>	
Nutzen	<input type="radio"/>	
Amortisationsdauer	<input type="radio"/>	
Kapitalwert	<input type="radio"/>	
Zinsfuß	<input type="radio"/>	
Nutzen-Kosten-Relation	<input type="radio"/>	
Return-on-Investment	<input type="radio"/>	
sonstige	<input type="radio"/>	
8.3 Welcher der aufgelisteten Indikatoren aus der Kategorie "kundenbezogen" erscheint Ihnen am geeignetsten, um die Wirksamkeit der betr. WB einzuschätzen?		
Kundenzufriedenheit	<input type="radio"/>	
Kundenbindung	<input type="radio"/>	
Marktpositionierung	<input type="radio"/>	
sonstige	<input type="radio"/>	
8.4 Welcher der aufgelisteten Indikatoren aus der Kategorie "prozessbezogen" erscheint Ihnen am geeignetsten, um die Wirksamkeit der betr. WB einzuschätzen?		
Arbeitsabläufe	<input type="radio"/>	
Synergien	<input type="radio"/>	
Qualität	<input type="radio"/>	
sonstige	<input type="radio"/>	
8.5 Existiert aus ihrer Sicht eine Indikatorkategorie oder ein spezieller Indikator die/der in diesem Fragebogen nicht aufgeführt ist, aber Ihrer Meinung nach zwingend bei der Wirksamkeitsuntersuchung betr. WB berücksichtigt werden sollte?		
.....		
.....		
.....		

SPALTE A	SPALTE B	SPALTE C
		Raum für zusätzliche Anmerkungen
9. Wenn Sie sich an die Wirkdimensionen der Fragen 7.4 & 7.5 erinnern, welche der zur Auswahl stehenden Dimensionen bietet einen spürbaren Mehrwert/ Nutzen im direkten Vergleich zu den anderen genannten Indikatorkategorien?		
	besser	identisch
individuell-personenbezogen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ökonomisch-kennzahlenbasiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kundenorientiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
prozessbezogen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sonstige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Bitte beurteilen Sie die Wichtigkeit der nachfolgend aufgeführten Wirksamkeitsdimensionen betrieblicher Weiterbildung?		
	wichtig	nicht so wichtig
Kompetenz/ berufl. Leistung des Weitergebildeten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zufriedenheit des Weitergebildeten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zielerreichung des Weitergebildeten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivation des Weitergebildeten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lerntransfer des Weitergebildeten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einkommen des Weitergebildeten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hierarchischer Aufstieg des Weitergebildeten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rendite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
WB-Kosten (Kapitaleinsatz)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nutzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amortisationsdauer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kapitalwert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zinsfuß	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nutzen-Kosten-Relation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Return-on-Investment	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kundenzufriedenheit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kundenbindung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Marktpositionierung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeitsabläufe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Synergien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualität	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sonstige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für Ihre Befragungsteilnahme möchte ich mich recht herzlich bedanken.		
Sonstige Anmerkungen zur Befragung		
.....		
.....		
.....		

Codebuch zur organisationsübergreifenden Erhebung von Wirksamkeitsdimensionen betrieblicher Weiterbildung					
Variable	Variablen- bezeichnung	Abkürzung der Bezeichnung	Kategorien	Code	Skalenniveau
V1	Branchenbeschreibung	BrBes	Nahrung- und Genussmittel	1	nominal
			Handel	2	nominal
			Produzierendes Gewerbe	3	nominal
			Baugewerbe	4	nominal
			Dienstleistung	5	nominal
			Mikrotechnologie	6	nominal
			Verbände/ Vereine/ Institutionen	7	nominal
			Handwerk	8	nominal
			Sonstiges	9	nominal
			Keine Angabe	99	nominal
V2	Mitarbeiterzahl	MAZahl	< 20	1	ordinal
			>20 < 50	2	ordinal
			>50 < 100	3	ordinal
			>100 < 500	4	ordinal
			> 500	5	ordinal
			Keine Angabe	9	ordinal
V3	Firmenstandorte	Standort	National	1	nominal
			National & International	2	nominal
			International	3	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V4	Stelle/ Verantwortungseinordnung	Status	Mitarbeiter/ Angestellter	1	nominal
			Führungskraft/ lt. Angestellter	2	nominal
			Mitarbeiter Personalwesen	3	nominal
			Geschäftsführung/ Inhaber	4	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V5	Zielvereinbarungen im Hause üblich	Ziele	Ja	1	nominal
			Nein	0	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V6	Kommen in ihrer Fa betriebliche WBM z.E.	WBM	Ja	1	nominal
	Wenn V6 = 0 (nein): Ende des FB		Nein	0	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V6.1	Wenn V6 ja - wie häufig wird i.d.R. weiterg.	HäufWBM	einmal im Jahr	1	nominal
			zweimal im Jahr	2	nominal
			mehr als zweimal im Jahr	3	nominal
			je nach Bedarf	4	nominal
			es finden keine statt	5	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V6.2	Wenn V6 ja - welche Art von WB vornehm.	ArtenWB	Select-to-the-job	1	nominal
			Into-the-job	2	nominal
			On-the-job	3	nominal
			Off-the-job	4	nominal
			Near-the-job	5	nominal
			Out-Off-the-job	6	nominal
			sonstige	7	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V6.3	Richtet s. d. Form der WB nach d. berufl. Anf.	BerAnfor	Ja	1	nominal
			Nein	0	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V6.4	Existiert ein ind. Weiterbildungspl.	WBPlan	Ja	1	nominal
			Nein	0	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V6.5	Wenn V6.4 ja - Wer legt WB-Plan fest	BestWB	Führungskraft	1	nominal
			Zentral gesteuert (Bereich Pers./ GF)	2	nominal
			FK & MA gemeinsam	3	nominal
			Person selbst	4	nominal
			sonstige	5	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V7	Messung WB-Erfolges	WBErfolg	ja	1	nominal
	Wenn V7 = 0 (nein): weiter mit Frage 7.4		nein	0	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V7.1	Wer bestimmt WB-Erfolg	WerWBEr	Weitergebildete selbst	1	nominal
			FK mit MA	2	nominal
			Führungskraft	3	nominal
			Anderes Gremium	4	nominal
			sonstige	5	nominal
			Keine Angabe	9	nominal

ANHANG 3: CODEBUCH ZUM FRAGEBOGEN ÜBER DIE WIRKSAMKEIT BETRIEBLICHER WEITERBILDUNGSMAßNAHMEN

V7.2	Wenn V7 ja - Wie erfolgt Messung WB-Erfolg	MethWBE	Auswertung im Gespräch	1	nominal
			Beobachtung Arbeitsablauf	2	nominal
			Analyse Arbeitskennzahlen	3	nominal
			anderweitige Bewertung	4	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V7.3	Wenn V7 ja - Wann Messung WB-Erfolg	Zeitpunk	während WB-Maßnahme	1	nominal
			nach der WB-Maßnahme	2	nominal
			während & nach der WB-Maßn.	3	nominal
			zu anderen Zeitpunkten	4	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V7.4	Welche Indikatorkategorie eignet sich aus ihrer Sicht	Indikato	individuell-personenbezogen	1	nominal
			ökonomisch-kennzahlenbasiert	2	nominal
			kundenorientiert	3	nominal
			prozessbezogen	4	nominal
			sonstige	5	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V7.5	Und welche der in Frage 7.4 aufgezeigten Indikatorkategorien kommt bei Ihnen zum Einsatz	Eins	individuell-personenbezogen	1	nominal
			ökonomisch-kennzahlenbasiert	2	nominal
			kundenorientiert	3	nominal
			prozessbezogen	4	nominal
			sonstige	5	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V8.1	Wenn V7.4 = 1 - Individuelle Indikatoren	Indindik	Kompetenz/ berufl. Leistung	1	nominal
	Welcher ind. Indikator erscheint am geeign.		Zufriedenheit	2	nominal
			Zielerreichung	3	nominal
			Motivation	4	nominal
			Lerntransfer	5	nominal
			Einkommen	6	nominal
			Hierarchischer Aufstieg	7	nominal
			sonstige	8	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V8.2	Wenn V7.4 = 2 - ökonomische Indikatoren	ÖkoIndik	Rendite (bez. auf Pers. & Unt.)	1	nominal
	Welcher ök. Indikator erscheint am geeign.		WB Kosten (Kapitaleinsatz)	2	nominal
			Nutzen	3	nominal
			Amortisationsdauer	4	nominal
			Kapitalwert	5	nominal
			Zinsfuß	6	nominal
			Nutzen-Kosten-Relation	7	nominal
			Return-on-Investment	8	nominal
			sonstige	9	nominal
			Keine Angabe	99	nominal
V8.3	Wenn V7.4 = 3 - kundenbezogene Ind.	KunIndik	Kundenzufriedenheit	1	nominal
	Welcher kund. Indikator erscheint am geeign.		Kundenbindung	2	nominal
			Marktpositionierung	3	nominal
			sonstige	4	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V8.4	Wenn V7.4 = 4 - prozessbezogene Ind.	ProzIndi	Arbeitsabläufe	1	nominal
	Welcher proz. Indikator erscheint am geeign.		Synergien	2	nominal
			Qualität	3	nominal
			sonstige	4	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V8.5	Offene Frage: Andere Indikatorkategorien	AndInd		1	nominal
				2	nominal
				3	nominal
				4	nominal
V9ff	Wahl geeignete Wirksamkeitsind. für WB	WirkInd	individuell-personenbezogen	1	
			ökonomisch-kennzahlenbasiert	2	
			kundenorientiert	3	
			prozessbezogen	4	
V9.1	Eignung/ Mehrwert Kategorie I, d.h. V9 = 1	EigInd	besser	1	nominal
			identisch	2	nominal
			schlechter	3	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V9.2	Eignung/ Mehrwert Kategorie II, d.h. V9 = 2	EigÖko	besser	1	nominal
			identisch	2	nominal
			schlechter	3	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V9.3	Eignung/ Mehrwert Kategorie III, d.h. V9 = 3	EigKun	besser	1	nominal
			identisch	2	nominal
			schlechter	3	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V9.4	Eignung/ Mehrwert Kategorie IV, d.h. V9 = 4	EigProz	besser	1	nominal
			identisch	2	nominal
			schlechter	3	nominal
			Keine Angabe	9	nominal

ANHANG 3: CODEBUCH ZUM FRAGEBOGEN ÜBER DIE WIRKSAMKEIT BETRIEBLICHER WEITERBILDUNGSMAßNAHMEN

V10.1	Kompetenz/ berufl. Leistung	WiKomp	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.2	Zufriedenheit	WiZufr	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.3	Zielerreichung	WiZiele	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.4	Motivation	WiMoti	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.5	Lerntransfer	WiLernt	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.6	Einkommen	WiEink	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.7	Hierarchischer Aufstieg	WiAuf	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.8	Rendite	WiRend	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.9	Kosten	WiKost	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.10	Nutzen	WiNutz	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.11	Amortisationsdauer	WiAmor	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.12	Kapitalwert	WiKap	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.13	Zinsfuß	WiZins	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.14	Nutzen-Kosten-Relation	WiNKR	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.15	Return-on-Investment	WiROI	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.16	Kundenzufriedenheit	WiKuzu	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.17	Kundenbindung	WiKubi	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.18	Marktpositionierung	WiMaPo	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.19	Arbeitsabläufe	WiAbA	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.20	Synergien	WiSyn	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal
V10.21	Qualität	WiQua	wichtig	1	nominal
			nicht so wichtig	0	nominal
			schwer einzuschätzen	2	nominal
			Keine Angabe	9	nominal

Anzahl		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Inland	49	49,5	49,5	49,5
	Inland & Ausland	50	50,5	50,5	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	

ANHANG 4: ANTWORTHÄUFIGKEITEN AUF DIE GESCHÄFTSTÄTIGKEIT DER BEFRAGTEN UNTERNEHMEN

Anzahl		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	<20 Beschäftigte	8	8,1	8,1	8,1
	>20 < 50 Beschäftigte	17	17,2	17,2	25,3
	> 50 < 100 Beschäftigte	1	1,0	1,0	26,3
	> 100 < 500 Beschäftigte	21	21,2	21,2	47,5
	> 500 Beschäftigte	52	52,5	52,5	100,0
	Gesamt	99	100,0	100,0	

ANHANG 4: KATEGORISIERUNG DER MITARBEITERZAHLEN DES BEFRAGUNGSPANELS

Anzahl		HÄUFWBM					Gesamt
		einmal im Jahr	zweimal im Jahr	je nach Bedarf	es finden keine statt	keine Angabe	
MA- ZAHL	<20 Beschäftigte	3	0	3	1	1	8
	>20 < 50 Beschäftigte	2	2	11	0	2	17
	> 50 < 100 Beschäftigte	0	0	1	0	0	1
	> 100 < 500 Beschäftigte	1	1	14	4	1	21
	> 500 Beschäftigte	11	7	26	0	8	52
Gesamt		17	10	55	5	12	99

ANHANG 5: DURCHFÜHRUNGSHÄUFIGKEITEN VON WEITERBILDUNGSMAßNAHMEN

Anzahl		BESTWB					Gesamt
		FK	Zentral gesteuert (z.B. Bereich Pers.)	FK & MA gemeinsa m	sonstige	Keine Angabe	
MA- ZAHL	<20 Beschäftigte	3	0	0	0	4	8
	>20 < 50 Beschäftigte	9	2	3	0	3	17
	> 50 < 100 Beschäftigte	1	0	0	0	0	1
	> 100 < 500 Beschäftigte	8	3	4	0	6	21
	> 500 Beschäftigte	17	7	14	1	13	52
Gesamt		38	12	21	1	27	99

ANHANG 5: DARSTELLUNG WELCHE PERSON DEN WEITERBILDUNGSPLAN FESTLEGT

Anzahl		WERWBER					Gesamt
		Weitergebildete selbst	FK mit MA gemeinsam	FK	Anderes Gremium	keine Angabe	
MA-ZAHL	< 20 Beschäftigte	1	0	2	0	5	8
	> 20 < 50 Beschäftigte	0	10	2	0	5	17
	> 50 < 100 Beschäftigte	0	1	0	0	0	1
	> 100 < 500 Beschäftigte	2	4	0	1	14	21
	> 500 Beschäftigte	4	22	1	3	22	52
Gesamt		7	37	5	4	46	99

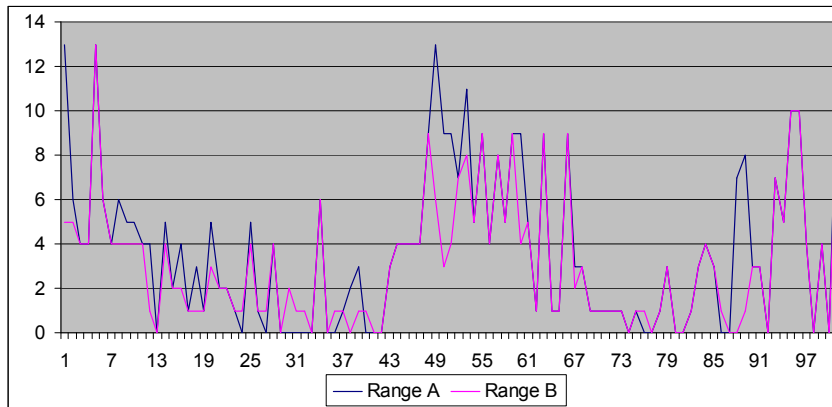
ANHANG 6: DARSTELLUNG WELCHER PERSONENKREIS DEN WEITERBILDUNGSERFOLG BESTIMMT

Anzahl		METHWBE					Gesamt
		Auswertung im Gespräch	Beobachtung Arbeitsablauf	Analyse Arbeitskennzahlen	Anderweitige Bewertung	Keine Angabe	
BRBES	Nahrung- und Genussmittel	15	3	5	1	20	44
	Handel	0	0	0	0	1	1
	Produzierendes Gewerbe	5	1	0	0	1	7
	Baugewerbe	1	0	0	2	0	3
	Dienstleistung	4	0	0	0	4	8
	Mikrotechnologie	5	2	1	1	4	13
	Verbände/ Vereine/ Institutionen	5	1	0	0	14	20
	Handwerk	0	2	0	0	1	3
Gesamt		35	9	6	4	45	99

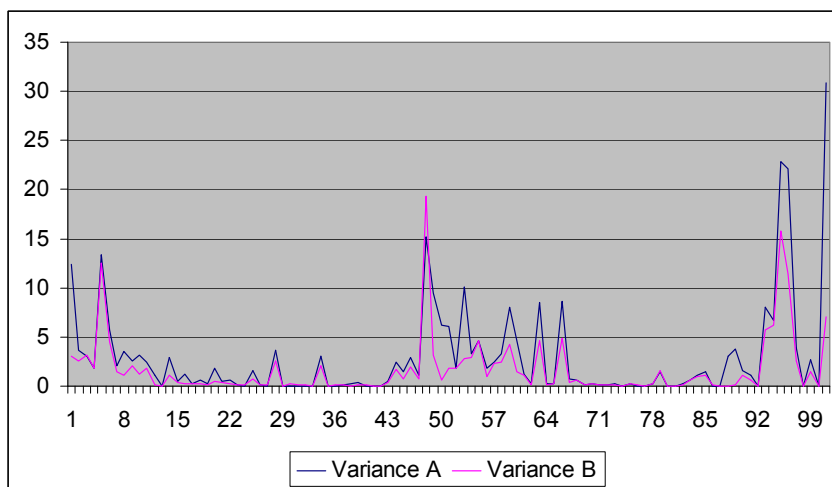
ANHANG 6: DARSTELLUNG DER AUSWERTUNGSMETHODIK DER WEITERBILDUNGSWIRKSAMKEIT

Umgang mit Menschen	Führung & Koordination	Operatives & Strategisches Denken & Handeln	Problemlösung und Kreativität	Persönliche Eigenschaften	Ausbildung & Erfahrung	Handlungsfreiheit
Achtung vor dem Anderen	Fähigkeit, andere zu koordinieren & zu steuern	Taktisches Denken	Analytisches Denken	Reflektionsfähigkeit	Generalist	Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme in unsicherem Umfeld
Kundenorientierung	Teamfähigkeit	Strategisches Denken	Konzeptionelles Denken	Emotionale Bindungsfähigkeit	Spezialisierte Wissenstiefe	Risikobereitschaft
Aufbau & Pflege von vertrauensvollen Beziehungen	Kooperationsfähigkeit	Ziel- und Erfolgsorientierung	Innovatives Denken	Stressfähigkeit	Vertiefte Kenntnisse auf mehreren Sachgebieten	Unkonventionelles Handeln
Glaubwürdigkeit & Vorbildfunktion	Handhabung von Widersprüchen	Initiative		Gefühle wahrnehmen & zeigen können	Aufgeschlossenheit & Lernfähigkeit	
Überzeugungskraft	Delegationsfähigkeit	Organisations- und Prozessverständnis		Selbstorganisation	Internationale Kompetenz	
Motivationsfähigkeit	Coachingfähigkeit			Eigenmotivation	Internationale Fachkompetenz	
Kritikfähigkeit	Fähigkeit zum Change Management			Selbstvertrauen		
Konfliktfähigkeit	Fähigkeit, andere zu beurteilen & in ihrer Entwicklung zu unterstützen					
Kommunikationsfähigkeit						
Multikulturelle Fähigkeit						

ANHANG 7: DAS KOMPETENZMODELL DER ECKES UND STOCK GRUPPE



ANHANG 8: DARSTELLUNGEN DER RANGE-ZUORDNUNGEN DER KOMPETENZREPLIZIERUNG



ANHANG 8: DARSTELLUNGEN DER VARIANZEN DER ZUORDNUNGEN BEI DER KOMPETENZREPLIZIERUNG

Störgrößen	Beeinflussung			Fehler	Potenzielle Auswirkungen	Prävention	Fehler-Auftretens-WSK
	situativ	intern	extern				
1. Zielgruppenauswahl/-zusammensetzung		X		FALSCH	Wirksamkeit WB-Maßnahme fraglich	richtige TN-Auswahl Abgleich Lernziel(e) der WB-Maßnahmen sowie die didaktischen Methoden	Ausschluß
2. Weiterbildungsmethodik			X	UNPASSEND	Teilnehmer sind unzufrieden		Gering, da Lernzielüberprüfung
3. Lernverhältnisse während der Weiterbildung			X	DEM/DEN LERNZIEL(EN) NICHT ENTSPRECHEND	Verursacht von Person zu Person unterschiedliche Beanstandungen	Briefing WB-Anbieter	Gering; allerdings kein Ausschluß möglich
4. Unvorhersehbare Zwischenfälle		X			Auswirkungen nicht einzuschätzen	---	---
5. Validität der Kompetenzdimensionen		X		KEIN ANFORDERUNGS-BEZUG	Profilvergleiche & Schlussfolgerungen im Bezug auf Weiterbildungsaktivitäten nicht möglich	Sicherstellung des konkreten Anforderungsbezuges Validierungsüberprüfung	Ausschluß
6. Beurteilungsskalierungen		X		FALSCH	Verursacht unbrauchbare Kompetenzbeurteilungen	eindeutige definitorische Abgrenzung	Ausschluß
7. Zeitliche Versetzung zwischen den Messungen		X		GROSSER ABSTAND	Kausalitätseinbußen (Variablenvielfalt)	---	---
8. Verhaltensbeeinflussende Vorfälle im Unternehmen			X		Auswirkungen nicht vorhersehbar	---	---
9. Verhaltensbeeinflussende Vorfälle im privaten Umfeld			X		Auswirkungen nicht vorhersehbar	---	---
10. Validität der Kompetenzbeurteilung (intern vs. extern)		X	X	NICHT AUSREICHEND	Fehlerhafte Untersuchungsdurchführung	Konstanz bei Messbedingungen Hoher Integrationsgrad der Beteiligten Vermeidung von zusätzlichen Stress bei TN und Beurteilern	Ausschluß
11. Reliabilität der Kompetenzbeurteilung		X		NICHT AUSREICHEND	Unzuverlässige Daten	Sensibilisierung der Beurteiler Konstante Messbedingungen Replizierungsuntersuchung	Ausschluß
12. Objektivität der Kompetenzbeurteilung		X		UNTERSCHIEDLICHE MESSERGEBNISSE	Zweifelhafte der Untersuchung	Neutralität des Untersuchungsleiters Einsatz strukturierter & (halb-)standardisierter Datenerfassungsinstrumente	Ausschluß
13. Unterschiedliche Voraussetzungen bei den TN		X		WISSENSVORSPRÜNGE/-DEFIZITE	Wirksamkeitsrelation(en) der Maßnahme fraglich	Zielgerichtete TN-Auswahl mit gleichen/ähnlichen Voraussetzungen	Ausschluß
14. Unterschiedliche Transfermöglichkeiten bei den TN		X		FEHLENDE BEURTEILUNGS-GRUNDLAGE	Wirksamkeitsrelation(en) der Maßnahme fraglich	Schaffung transfergerechter interner Anforderungsbedingungen Möglichkeiten zur Lerninhalteproduktion/-anwendung	Ausschluß

ANHANG 9: DARSTELLUNGEN DES STÖRPROTOKOLLS DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

Summary Combination "Potential" & "Contribution"

Combination Cont. & Potent.	2001		2002		2004		2005		2006	
	Number	%	Number	%	Number	%	Number	%	Number	%
D+W	3	1,83	3	1,82					1	0,69
E+C	4	2,44	7	4,24	3	2,01				
E+H	1	0,61								
E+P	3	1,83	5	3,03	5	3,36	6	4,20	7	4,86
E+U					3	2,01	3	2,10	3	2,08
E+W	8	4,88	6	3,64	7	4,70	8	5,59	6	4,17
G+C			2	1,21	1	0,67	1	0,70	1	0,69
G+P	4	2,44	1	0,61	2	1,34	3	2,10	2	1,39
G+U	5	3,05	9	5,45	9	6,04	1	0,70	1	0,69
G+W	94	57,32	97	58,79	87	58,39	88	61,54	88	61,11
N+C					4	2,68	7	4,90	7	4,86
N+P	2	1,22					2	1,40	1	0,69
N+U			2	1,21	1	0,67			3	2,08
N+W	4	2,44	2	1,21	3	2,01	1	0,70	3	2,08
S+W	36	21,95	31	18,79	24	16,11	23	16,08	21	14,58

? TOTAL	164	100,00	165	100,00	149	100,00	143	100,00	144	100,00
---------	-----	--------	-----	--------	-----	--------	-----	--------	-----	--------

? KST	60656,43	55895,18	27977,97	65037,84	37868					
-------	----------	----------	----------	----------	-------	--	--	--	--	--

ANHANG 10: VERTEILUNG BERUFLICHER HANDLUNGSKOMPETENZ E&S CORPORATION A

Summary Combination "Potential" & "Contribution"

Combination Contrib. & Potent.	2001		2002		2004		2005		2006	
	Number	%	Number	%	Number	%	Number	%	Number	%
D+W										
E+C										
E+H										
E+P	3	1,82							3	5,26
E+U										
E+W	2	1,21			1	2,27	1	1,82	2	3,51
G+C										
G+P	12	7,27			13	29,55	7	12,73	6	10,53
G+U	9	5,45			5	11,36	7	12,73	6	10,53
G+W	116	70,30			22	50,00	24	43,64	33	57,89
N+C										
N+P										
N+U	2	1,21			1	2,27	5	9,09	3	5,26
N+W	4	2,42			1	2,27	10	18,18	3	5,26
S+W	17	10,30			1	2,27	1	1,82	1	1,75

? Total	165	100,00			44	100,00	55	100,00	57	100,00
---------	-----	--------	--	--	----	--------	----	--------	----	--------

? KST	89379	89190	68966	117310	98276					
-------	-------	-------	-------	--------	-------	--	--	--	--	--

ANHANG 10: VERTEILUNG BERUFLICHER HANDLUNGSKOMPETENZ E&S CORPORATION B

Summary Combination "Potential" & "Contribution"

Combination Contrib. & Potent.	2001		2002		2004		2005		2006	
	Number	%	Number	%	Number	%	Number	%	Number	%
D+W			1	0,50						
E+C			2	1,00	3	1,55				
E+H										
E+P			11	5,47	6	3,11	8	4,10	6	3,03
E+U			17	8,46	7	3,63	8	4,10	9	4,55
E+W			20	9,95	16	8,29	11	5,64	10	5,05
G+C			1	0,50						
G+P			4	1,99	6	3,11	2	1,03	2	1,01
G+U			29	14,43	25	12,95	32	16,41	29	14,65
G+W			103	51,24	116	60,10	122	62,56	127	64,14
N+C										
N+P										
N+U										
N+W			1	0,50					2	1,01
S+W			12	5,97	14	7,25	12	6,15	13	6,57

Total			201	100,00	193	100,00	195	100,00	198	100,00
-------	--	--	-----	--------	-----	--------	-----	--------	-----	--------

? KST			198825,74	48169,11	133066,93	105195,77				
-------	--	--	-----------	----------	-----------	-----------	--	--	--	--

ANHANG 10: VERTEILUNG BERUFLICHER HANDLUNGSKOMPETENZ E&S CORPORATION C

Summary Combination "Potential" & "Contribution"

Combination Contrib. & Potent.	2001		2002		2004		2005		2006	
	Number	%	Number	%	Number	%	Number	%	Number	%
D+W										
E+C										
E+H					1	2,63				
E+P							2	5,71	1	3,13
E+U					1	2,63	1	2,86		
E+W					2	5,26	1	2,86	1	3,13
G+C										
G+P					2	5,26			1	3,13
G+U			2	66,67	10	26,32	7	20,00	4	12,50
G+W	6	46,15	1	33,33	18	47,37	18	51,43	24	75,00
N+C							3	8,57		
N+P										
N+U					1	2,63				
N+W	7	53,85			1	2,63	1	2,86		
S+W					2	5,26	2	5,71	1	3,13
? Total	13	100,00	3	100,00	38	100,00	35	100,00	32	100,00
? KST	34172,69		19537,15		13828,32		8764,44		9212,66	

ANHANG 10: VERTEILUNG BERUFLICHER HANDLUNGSKOMPETENZ E&S CORPORATION D

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Neu im Job	2	6,7	6,7	6,7
	Defizit Leistung	3	10,0	10,0	16,7
	Befriedigende Leistung	6	20,0	20,0	36,7
	Gute Leistung	14	46,7	46,7	83,3
	Exzellente Leistung	5	16,7	16,7	100,0
	Gesamt	30	100,0	100,0	

ANHANG 11: VERTEILUNG DER CODIERUNGS AUSPRÄGUNG „C“ TN-GRUPPE ZUM MESSZEITPUNKT 1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gut platziert	21	70,0	70,0	70,0
	gut platziert mit Potenzial	2	6,7	6,7	76,7
	Potential	5	16,7	16,7	93,3
	High Potential	2	6,7	6,7	100,0
	Gesamt	30	100,0	100,0	

ANHANG 11: VERTEILUNG DER CODIERUNGS AUSPRÄGUNG „P“ TN-GRUPPE ZUM MESSZEITPUNKT 1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Neu im Job	2	6,7	6,7	6,7
	Defizit Leistung	3	10,0	10,0	16,7
	Befriedigende Leistung	5	16,7	16,7	33,3
	Gute Leistung	15	50,0	50,0	83,3
	Exzellente Leistung	5	16,7	16,7	100,0
	Gesamt	30	100,0	100,0	

ANHANG 11: VERTEILUNG DER CODIERUNGS AUSPRÄGUNG „C“ TN-GRUPPE ZUM MESSZEITPUNKT 2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gut platziert	17	56,7	56,7	56,7
	gut platziert mit Potenzial	6	20,0	20,0	76,7
	Potential	5	16,7	16,7	93,3
	High Potential	2	6,7	6,7	100,0
	Gesamt	30	100,0	100,0	

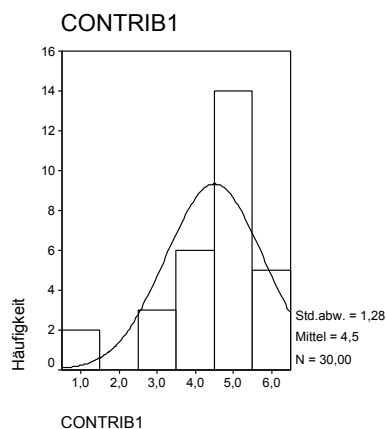
ANHANG 11: VERTEILUNG DER CODIERUNGS AUSPRÄGUNG „P“ TN-GRUPPE ZUM MESSZEITPUNKT 2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Neu im Job	1	3,3	3,3	3,3
	Neu im Job mit Problemen	1	3,3	3,3	6,7
	Defizit Leistung	2	6,7	6,7	13,3
	Befriedigende Leistung	4	13,3	13,3	26,7
	Gute Leistung	16	53,3	53,3	80,0
	Exzellente Leistung	6	20,0	20,0	100,0
	Gesamt	30	100,0	100,0	

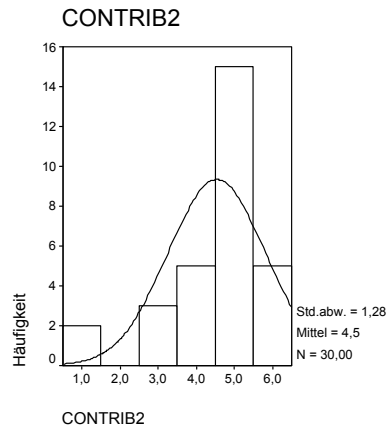
ANHANG 11: VERTEILUNG DER CODIERUNGS AUSPRÄGUNG „C“ TN-GRUPPE ZUM MESSZEITPUNKT 3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gut platziert	17	56,7	56,7	56,7
	gut platziert mit Potenzial	8	26,7	26,7	83,3
	Karriere Erweiterung	2	6,7	6,7	90,0
	Potential	1	3,3	3,3	93,3
	High Potential	2	6,7	6,7	100,0
	Gesamt	30	100,0	100,0	

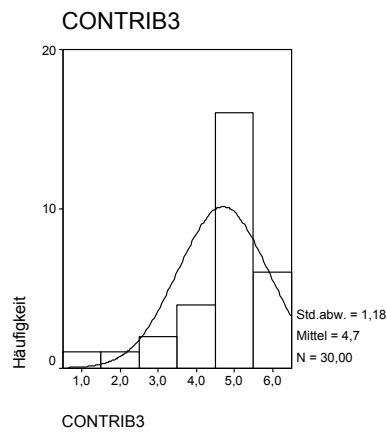
ANHANG 11: VERTEILUNG DER CODIERUNGS AUSPRÄGUNG „P“ TN-GRUPPE ZUM MESSZEITPUNKT 3



ANHANG 11: VERTEILUNG DER CODIERUNGS AUSPRÄGUNG „C“ TN-GRUPPE ZUM MESSZEITPUNKT 1



ANHANG 11: VERTEILUNG DER CODIERUNGS AUSPRÄGUNG „C“ TN-GRUPPE ZUM MESSZEITPUNKT 2



ANHANG 11: VERTEILUNG DER CODIERUNGS AUSPRÄGUNG „C“ TN-GRUPPE ZUM MESSZEITPUNKT 3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Neu im Job	1	3,3	3,3	3,3
	Neu im Job mit Problemen	1	3,3	3,3	6,7
	Defizit Leistung	3	10,0	10,0	16,7
	Befriedigende Leistung	9	30,0	30,0	46,7
	Gute Leistung	15	50,0	50,0	96,7
	Exzellente Leistung	1	3,3	3,3	100,0
	Gesamt	30	100,0	100,0	

ANHANG 12: VERTEILUNG DER CODIERUNGS AUSPRÄGUNG „C“ DUMMY-GRUPPE ZUM MESSZEITPUNKT 1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gut platziert	26	86,7	86,7	86,7
	gut platziert mit Potenzial	2	6,7	6,7	93,3
	Karriere Erweiterung	1	3,3	3,3	96,7
	Potential	1	3,3	3,3	100,0
	Gesamt	30	100,0	100,0	

POTENTI1

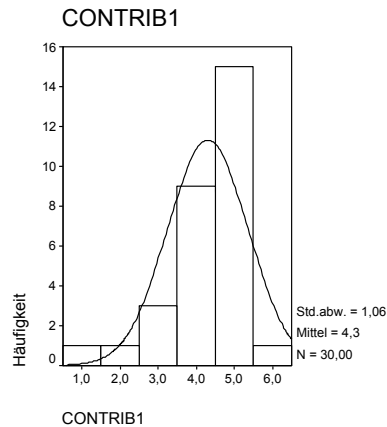
ANHANG 12: VERTEILUNG DER CODIERUNGS AUSPRÄGUNG „P“ DUMMY-GRUPPE ZUM MESSZEITPUNKT 1

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Neu im Job	1	3,3	3,3	3,3
	Defizit Leistung	5	16,7	16,7	20,0
	Befriedigende Leistung	9	30,0	30,0	50,0
	Gute Leistung	14	46,7	46,7	96,7
	Exzellente Leistung	1	3,3	3,3	100,0
	Gesamt	30	100,0	100,0	

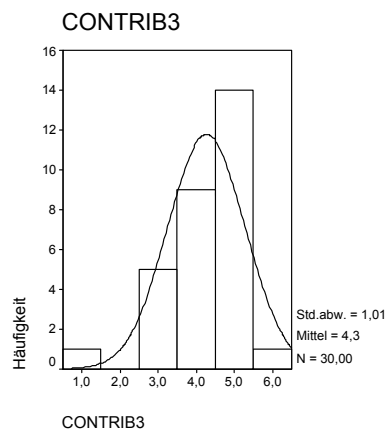
ANHANG 12: VERTEILUNG DER CODIERUNGS AUSPRÄGUNG „C“ DUMMY-GRUPPE ZUM MESSZEITPUNKT 3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gut platziert	25	83,3	83,3	83,3
	gut platziert mit Potenzial	2	6,7	6,7	90,0
	Karriere Erweiterung	1	3,3	3,3	93,3
	Potential	2	6,7	6,7	100,0
	Gesamt	30	100,0	100,0	

ANHANG 12: VERTEILUNG DER CODIERUNGS AUSPRÄGUNG „P“ DUMMY-GRUPPE ZUM MESSZEITPUNKT 3



ANHANG 12: VERTEILUNG DER CODIERUNGS AUSPRÄGUNG „C“ DUMMY-GRUPPE ZUM MESSZEITPUNKT 1



ANHANG 12: VERTEILUNG DER CODIERUNGS AUSPRÄGUNG „C“ DUMMY-GRUPPE ZUM MESSZEITPUNKT 3

$$d_A = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (y_i - x_i) = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n d_i$$

$$dt_{1A} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n d_i = \frac{3,000}{30} = \underline{0,1000}$$

$$dt_{2A} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n d_i = \frac{1,000}{30} = \underline{0,0333}$$

$$s^2(dt_{1A}) = \frac{s_d^2}{n} = \frac{1}{n-1} \sum (d_i - d_A)^2 = \frac{6,200}{29} = \underline{0,2137}$$

$$s_d = \underline{0,4623}$$

$$s^2(dt_{2A}) = \frac{s_d^2}{n} = \frac{1}{n-1} \sum (d_i - d_A)^2 = \frac{18,467}{29} = \underline{0,6367}$$

$$s_d = \underline{0,7979}$$

$$t_1 = \frac{dt_{1A}}{\frac{s_d}{\sqrt{n}}} = \frac{0,1000}{\frac{0,4623}{\sqrt{30}}} = \underline{1,184}$$

$$t_2 = \frac{dt_{2A}}{\frac{s_d}{\sqrt{n}}} = \frac{0,0333}{\frac{0,7979}{\sqrt{30}}} = \underline{0,228}$$

$$t_c = 1,697$$

Für $|t| > t_c$ wird H_0 abgelehnt; Für $|t| \leq t_c$ kann H_0 nicht verworfen werden

ANHANG 13: RECHNERISCHE LÖSUNG DER T-PRÜFWERTE BEI KOMBINATION „C“ & „P“ BEI ECKES & STOCK

Teilnehmer-Gruppe	T1	T3				Dummy-Gruppe	T1	T3			
Treatment	xi	yi	di = yi - xi	di - \bar{x}	(di - \bar{x}) ²	Kein Treatment	xi	yi	di = yi - xi	di - \bar{x}	(di - \bar{x}) ²
1	5,500	5,500	0,000	-0,100	0,010	1	3,500	3,000	-0,500	-0,533	0,284
2	3,000	3,000	0,000	-0,100	0,010	2	2,000	2,000	0,000	-0,033	0,001
3	4,500	3,500	-1,000	-1,100	1,210	3	2,500	2,500	0,000	-0,033	0,001
4	3,000	2,500	-0,500	-0,600	0,360	4	3,000	3,000	0,000	-0,033	0,001
5	3,500	4,000	0,500	0,400	0,160	5	3,000	3,000	0,000	-0,033	0,001
6	4,500	4,500	0,000	-0,100	0,010	6	2,500	2,500	0,000	-0,033	0,001
7	4,500	4,000	-0,500	-0,600	0,360	7	3,000	2,500	-0,500	-0,533	0,284
8	2,500	3,500	1,000	0,900	0,810	8	2,500	2,000	-0,500	-0,533	0,284
9	3,000	3,000	0,000	-0,100	0,010	9	3,000	3,000	0,000	-0,033	0,001
10	3,500	3,500	0,000	-0,100	0,010	10	2,000	2,000	0,000	-0,033	0,001
11	3,500	3,500	0,000	-0,100	0,010	11	3,000	3,000	0,000	-0,033	0,001
12	1,000	1,000	0,000	-0,100	0,010	12	2,500	2,500	0,000	-0,033	0,001
13	2,500	3,000	0,500	0,400	0,160	13	3,000	2,500	-0,500	-0,533	0,284
14	2,000	2,500	0,500	0,400	0,160	14	3,000	3,000	0,000	-0,033	0,001
15	3,500	4,000	0,500	0,400	0,160	15	1,000	5,000	4,000	3,967	15,736
16	2,500	3,000	0,500	0,400	0,160	16	1,500	1,000	-0,500	-0,533	0,284
17	5,500	5,000	-0,500	-0,600	0,360	17	2,500	2,000	-0,500	-0,533	0,284
18	2,000	2,000	0,000	-0,100	0,010	18	2,500	2,500	0,000	-0,033	0,001
19	2,500	3,000	0,500	0,400	0,160	19	2,500	2,500	0,000	-0,033	0,001
20	3,000	3,000	0,000	-0,100	0,010	20	3,000	3,000	0,000	-0,033	0,001
21	3,500	3,500	0,000	-0,100	0,010	21	3,500	4,000	0,500	0,467	0,218
22	2,500	2,500	0,000	-0,100	0,010	22	4,500	4,500	0,000	-0,033	0,001
23	3,000	3,500	0,500	0,400	0,160	23	2,500	2,500	0,000	-0,033	0,001
24	2,500	3,500	1,000	0,900	0,810	24	4,000	3,500	-0,500	-0,533	0,284
25	4,500	4,000	-0,500	-0,600	0,360	25	3,500	3,000	-0,500	-0,533	0,284
26	3,000	3,500	0,500	0,400	0,160	26	3,000	3,000	0,000	-0,033	0,001
27	3,000	3,000	0,000	-0,100	0,010	27	2,500	3,000	0,500	0,467	0,218
28	2,000	2,500	0,500	0,400	0,160	28	3,000	3,000	0,000	-0,033	0,001
29	2,500	2,000	-0,500	-0,600	0,360	29	2,000	2,000	0,000	-0,033	0,001
30	3,000	3,000	0,000	-0,100	0,010	30	3,000	3,000	0,000	-0,033	0,001
Mittelw.	3,167	3,267					2,767	2,800			
		Σ	3,000	0,000	6,200			Σ	1,000	0,000	18,467
		\bar{x}	0,100	0,000	0,207			\bar{x}	0,033	0,000	0,616

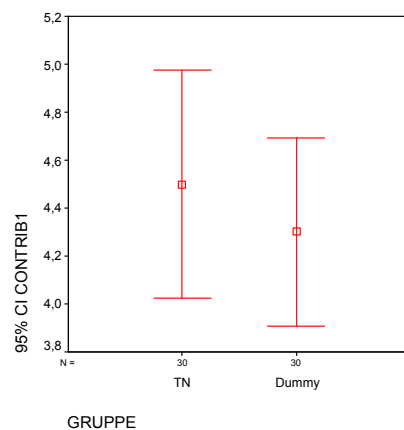
ANHANG 13: RECHNERISCHE LÖSUNG DER T-PRÜFWERTE BEI KOMBINATION „C“ & „P“ BEI ECKES & STOCK

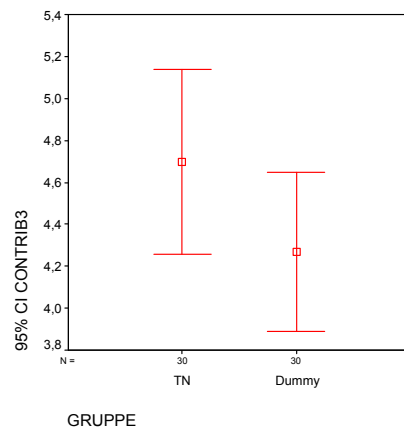
$$t_1 = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{N_1} + \frac{s_2^2}{N_2}}} = t_1 = \frac{4,5 - 4,3}{\sqrt{\frac{1,280^2}{30} + \frac{1,055^2}{30}}} = \frac{0,2}{\sqrt{\frac{1,6384 + 1,113025}{30}}} = \frac{0,2}{0,3028} = 0,6605$$

ANHANG 13: RECHNERISCHE LÖSUNG DES T-PRÜFWERTES OHNE KOMBINIERUNG VON „C“ & „P“ BEI ECKES & STOCK

$$t_2 = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{N_1} + \frac{s_2^2}{N_2}}} = t_2 = \frac{4,7 - 4,27}{\sqrt{\frac{1,179^2}{30} + \frac{1,015^2}{30}}} = \frac{0,43}{\sqrt{\frac{1,390041 + 1,030225}{30}}} = \frac{0,43}{0,2840} = 1,5140$$

ANHANG 13: RECHNERISCHE LÖSUNG DES T-PRÜFWERTES OHNE KOMBINIERUNG VON „C“ & „P“ BEI ECKES & STOCK



ANHANG 14: FEHLERBALKEN MIT DEN 95IGEN KONFIDENZINTERVALL(EN) DER MITTELWERTE IN T₁ANHANG 14: FEHLERBALKEN MIT DEN 95IGEN KONFIDENZINTERVALL(EN) DER MITTELWERTE IN T₃

Differenzen der Messwertpaare beim t-Test														
Teilnehmer 1	T1							T2						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Fachkompetenz														
Problemanalyse			3								4			
Lösungsgenerierung				4							4			
Problemlösung			3								4			
Ergebnisbeurteilung				4							4			
Methodenkompetenz														
Situationsübergreifende Problemanalyse			3							3				
Informationstechnik/ Arbeitsorganisation				4							4			
Maßnahmendurchführung					5							5		
	3,714							4,000						
	Messwertpaar (3,714, 4,000)													
Teilnehmer 2	T1							T2						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Fachkompetenz														
Problemanalyse				4								5		
Lösungsgenerierung				4							4			
Problemlösung			3								4			
Ergebnisbeurteilung				4							4			
Methodenkompetenz														
Situationsübergreifende Problemanalyse				4							4			
Informationstechnik/ Arbeitsorganisation				4							4			
Maßnahmendurchführung					5							5		
	4,000							4,286						
	Messwertpaar (4,000, 4,286)													

ANHANG 17: AUSZUG DER MESSWERTPAARE BEI DER SPS-SEMINAREINHEIT

		Mittelwert	N	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	
Paaren 1	TREATMT1	4,3428	10	,87100	,27543	
	TREATMT2	4,6285	10	,86025	,27203	
			N	Korrelation	Signifikanz	
Paaren 1	TREATMT1 & TREATMT2		10	,982	,000	

		Gepaarte Differenzen				T	df	Sig. (2-seitig)	
		Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere	Obere			
Paaren 1	TREATMT1 - TREATMT2	-,2857	,16493	,05216	-,4037	-,1677	-5,478	9	,000

ANHANG 18: T-TEST GEPAARTER STICHPROBEN DER SPS-SEMINAREINHEIT (TREATMENT)

		Mittelwert	N	Standardabw eichung	Standardfehler des Mittelwertes				
Paaren 1	KTREATT1	4,3428	10	,84974	,26871				
	KTREATT2	4,3000	10	,88433	,27965				
		N	Korrelation		Signifikanz				
Paaren 1	KTREATT1 & KTREATT2	10	,989		,000				
		Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2- seitig)
		Mittel- wert	Standard- abweichung	Standard- fehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere	Obere			
Paaren 1	KTREATT1 - KTREATT2	,0428	,13546	,04284	-,0541	,1397	,999	9	,344

ANHANG 18: T-TEST GEPAARTER STICHPROBEN DER SPS-SEMINAREINHEIT (DUMMY)

Differenzen der Messwertpaare beim t-Test																					
Teilnehmergruppe										Dummy-Gruppe											
Teilnehmer 1	T1					T2					Teilnehmer 1	T1					T2				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sozialkompetenz											Sozialkompetenz										
Konfliktfähigkeit				4						4	Konfliktfähigkeit			3							4
Kommunikationsfähigkeit				4						3	Kommunikationsfähigkeit				4					3	
Teamfähigkeit			3							4	Teamfähigkeit			3						3	
Führungsfähigkeit				4						4	Führungsfähigkeit			3							4
	3,750					3,750						3,250					3,500				
	Messwertpaar (3,750, 3,750)											Messwertpaar (3,250, 3,500)									
Teilnehmer 2	T1					T2					Teilnehmer 2	T1					T2				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sozialkompetenz											Sozialkompetenz										
Konfliktfähigkeit		2								3	Konfliktfähigkeit					5					5
Kommunikationsfähigkeit			3							3	Kommunikationsfähigkeit				4						4
Teamfähigkeit			2					2			Teamfähigkeit				4				3		
Führungsfähigkeit			3					2			Führungsfähigkeit			3				2			
	2,500					2,500						4,000					3,500				
	Messwertpaar (2,500, 2,500)											Messwertpaar (4,000, 3,500)									
Teilnehmer 3	T1					T2					Teilnehmer 3	T1					T2				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sozialkompetenz											Sozialkompetenz										
Konfliktfähigkeit				4						4	Konfliktfähigkeit				4						4
Kommunikationsfähigkeit					5					4	Kommunikationsfähigkeit				4						4
Teamfähigkeit				4						4	Teamfähigkeit				4						4
Führungsfähigkeit				4						4	Führungsfähigkeit				4						4
	4,250					4,000						4,000					4,000				
	Messwertpaar (4,250, 4,000)											Messwertpaar (4,000, 4,000)									
Teilnehmer 4	T1					T2					Teilnehmer 4	T1					T2				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sozialkompetenz											Sozialkompetenz										
Konfliktfähigkeit					5					5	Konfliktfähigkeit				5						4
Kommunikationsfähigkeit					5					5	Kommunikationsfähigkeit				4						5
Teamfähigkeit					5					5	Teamfähigkeit					5					4
Führungsfähigkeit				4						5	Führungsfähigkeit				4						4
	4,750					5,000						4,500					4,250				
	Messwertpaar (4,750, 5,000)											Messwertpaar (4,500, 4,250)									
Teilnehmer 5	T1					T2					Teilnehmer 5	T1					T2				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sozialkompetenz											Sozialkompetenz										
Konfliktfähigkeit				4						4	Konfliktfähigkeit				4						4
Kommunikationsfähigkeit				4						5	Kommunikationsfähigkeit				4						5
Teamfähigkeit				4						5	Teamfähigkeit				4						5
Führungsfähigkeit					5					5	Führungsfähigkeit					5					5
	4,250					4,750						4,250					4,750				
	Messwertpaar (4,250, 4,750)											Messwertpaar (4,250, 4,750)									

ANHANG 19: AUSZUG DER MESSWERTPAARE BEIM DRK-FÜHRUNGSKRÄFTEBLOCK

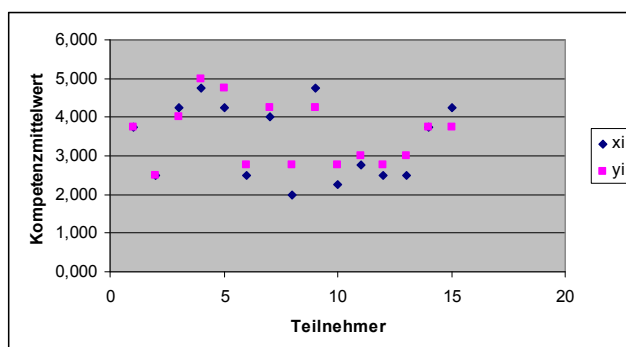
		Mittelwert	N	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes					
Paaren 1	TREATM1	3,3833	15	,97681	,25221					
	TREATM2	3,5333	15	,80659	,20826					
			N	Korrelation	Signifikanz					
Paaren 1	TREATM1 & TREATM2		15	,935	,000					
			Gepaarte Differenzen				T	df	Sig. (2-seitig)	
			Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
						Untere	Obere			
Paaren 1	TREATM1 - TREATM2		-,1500	,36351	,09386	-,3513	,0513	-1,598	14	,132

ANHANG 20: T-TEST GEPAARTER STICHPROBEN DES DRK-FÜHRUNGSKRÄFTEBLOCKS (TREATMENT)

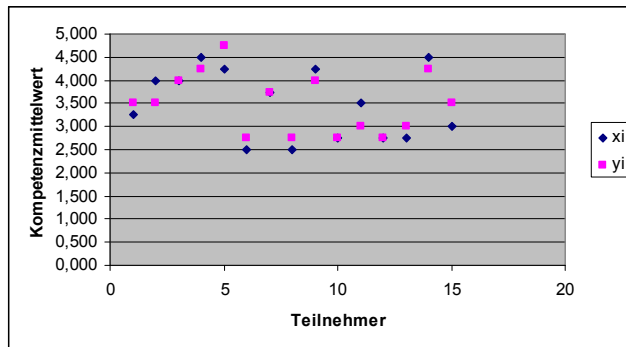
		Mittelwert	N	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	
Paaren 1	KTREATM1	3,4833	15	,74082	,19128	
	KTREATM2	3,5000	15	,65465	,16903	
			N	Korrelation	Signifikanz	
Paaren 1	KTREATM1 & KTREATM2		15	,902	,000	

		Gepaarte Differenzen				T	df	Sig. (2-seitig)	
		Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere	Obere			
Paaren 1	KTREATM1 - KTREATM2	-,0167	,31997	,08262	-,1939	,1605	-,202	14	,843

ANHANG 20: T-TEST GEPAARTER STICHPROBEN DER SPS-SEMINAREINHEIT (DUMMY)



ANHANG 21: STREUDIAGRAMM KOMPETENZMITTELWERTE/ TEILNEHMER (TREATMENT) DRK-FÜHRUNGSKRÄFTEBLOCK



ANHANG 21: STREUDIAGRAMM KOMPETENZMITTELWERTE/ TEILNEHMER (DUMMY) DRK-FÜHRUNGSKRÄFTEBLOCK

Literaturverzeichnis

Abel, J., Möller, R. und Treumann, K.P. (1998). Einführung in die empirische Pädagogik. Kohlhammer Verlag. Stuttgart 1998.

Albers, W. (2006). Den Erfolg messbar machen. Bildungscontrolling als Instrument für die Personalabteilung. In Frankfurter Allgemeine Zeitung Nummer 102. Frankfurt am Main 2006.

Altwater, E. und Huiskens, F. (1974). In: Autorenkollektiv (1974). Zur Kritik der Bildungsökonomie. Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung. Berlin 1974.

Amelang, M. und Bartussek, D. (2001). Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. 5. Auflage. Kohlhammer Verlag. Stuttgart 2001.

Anderson, J.R. (1996). Kognitive Psychologie. 2. Auflage. Spektrum Akademischer Verlag. Heidelberg 1996.

Arnold, R. und Marz, F. (1979). Einführung in die Bildungspolitik. Grundlagen, Entwicklungen und Probleme. Kohlhammer Verlag. Stuttgart 1979.

Arnold, R. (1992). Evaluierungsansätze in der betrieblichen Weiterbildung. In: Gonon, Ph. (Hrsg.). Evaluation in der Berufsbildung. Sauerländer-Verlag. Aarau 1992.

Arnold, R. (1997). Betriebspädagogik. Berlin: Schmidt 1997.

Arnold, R. und Krämer-Stürzl, A. (1995). Zugänge und Methoden zur Evaluierung von Weiterbildung. In: Feuchthofen, J.E., Severing, E. (Hrsg.). Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Luchterhand Verlag. Neuwied 1995.

Arnold, R. und Bloh, E. (2006). Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. 3. unveränderte Auflage. Schneider Verlag. Hohengehren 2006.

Autorenkollektiv (1955). Politische Ökonomie. 2. Auflage. Dietz Verlag. Berlin 1955.

Autorenkollektiv (1959). Grundlagen der marxistischen Philosophie. Dietz Verlag. Berlin 1959.

Balzer, L., Frey, A. und Nenninger, P. (1999). Was ist und wie funktioniert Evaluation. In Empirische Pädagogik, Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung. 13 (4), 393-413.

Bank, V. (2005). Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Haupt Verlag. Bern 2005.

Bartz, W.J., Mutscheller, E. und Weiss, R. (1997). In: Bartz, W.J., Mesenholl, H.-J. und Keuper, R. (1997). Qualität in der beruflichen Weiterbildung. Konzepte und Erfahrungen. Deutscher Instituts-Verlag. Köln 1997.

Beck, S. (2004). Skill-Management. Konzeption für die betriebliche Personalentwicklung. Deutscher Universitäts-Verlag. Wiesbaden 2004.

Becker, F.G., (2000). Personalmanagement: Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. 6. Auflage. Stuttgart: Poeschel 2000.

Becker, M., Schmidt, J. und Zintl, R. (2007). Politische Philosophie. Schöningh Verlag. Stuttgart 2007.

Becker, M. und Rieger, C. (2006). Erfassung von Humanvermögen auf Humanvermögenskonten. In: Zeitschrift für Personalwirtschaftslehre 3/2006.

Becker, M. (2002). Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Schäffer-Poeschel Verlag. Stuttgart 2002.

Beicht, U., Krekel, E.M. und Walden, G. (2006). Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bertelsmann Verlag. Bielefeld 2006.

Behr, M. und Schmidt, R. (2006). Aufbau Ost – Innovation durch Kooperation und Fachkräfteentwicklung. Aus Jenaer Beiträge zur Soziologie Heft 18. Jena 2006.

Bellmann, L. und Leber, U. (2006). Weiterbildung in klein- und mittelständischen Unternehmen. Nürnberg 2006.

Bender, D. (1997). Neue Wege in der Arbeitswelt. Wirtschaftsverlag Langen Müller/Herbig. München 1997.

Bloech, J., Bogaschewsky, R., Götze, u. und Roland, V. (1991). Einführung in die Produktion. Springer Verlag. Berlin 1991.

Böhme, G. (1986). Philosophieren mit Kant. Zur Rekonstruktion der Kantischen Erkenntnis- und Wissenstheorie.

Bombach, G. (1966). In: Roevenich, W. (Hrsg.) (1966). Bildungsökonomie. Sonderdruck der wirtschafts- und sozialpolitischen Grundinformationen für das Deutsche Industrieinstitut. Deutscher Industrieverlag. Köln 1966.

Bonin, H. und Schneider, H. (2006). Wirksamkeit der Förderung der beruflichen Weiterbildung vor und nach den Hartz-Reformen. Diskussionspapier 2069. Wirtschaftspolitische Blätter, 53, 161-172. Bonn 2006.

Bortz, J. (1993). Statistik für Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Springer Verlag. Berlin 1993.

Bortz, J. und Döring, N. (1995). Forschungsmethoden und Evaluation. 2. Auflage. Springer Verlag. Berlin 1995.

Böttcher, W., Weishaupt, H. und Weiß, M. (1997). Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Juventa Verlag Weinheim und München. Heidelberg 1997.

Brauer, J.-P. (2007). DIN EN ISO 9000:2000 ff. umsetzen. 4. Auflage. In Kamiske, G.F. (2007). Pocket Power. Hanser Verlag. München 2007.

- Bredenkamp, J. (1997). Lernen. In: Kempf, W., Straub, J. und Werbik, H. (Hrsg.). Einführung in die Psychologie. DTV-Verlag. München 1997.
- Bucher, A.J. (1988). Ethik – eine Hinführung. Bonn 1988.
- Bronner, R. und Hische V. (1995). Zur Entwicklung eines Evaluations-. Instrumentariums. In: von Landsberg, G. und Weiss, R. (Hrsg., 1995). Bildungscontrolling. 2. Auflage.
- Bullinger, H.-J. (1992). Personalentwicklung und –qualifikation, S. 56-68. Springer Verlag. Köln 1992.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (2004). Sozialbericht 2004. Sachsendruck Verlag. Plauen 2004.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005). Grund- und Strukturdaten 2005. Koelblin-Fortuna-Druck. Baden-Baden 2005.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001). Berufsbildungsberichte 1997, 1998, 1999, 2000 und 2001. Koelblin-Fortuna Druck. Baden-Baden 2001.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006). Berufsbildungsbericht Teil I und II. Koelblin-Fortuna Druck. Baden-Baden 2006.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006). Studie zur Wirtschafts- und Fachkräfteentwicklung in der Wirtschaftsregion Chemnitz – Zwickau 2006.
- Bungard, W. und Jöns, I. (1998). Der European Quality Award als Herausforderung für das Personalmanagement. In Regnet, E. und Hofmann, L.M. (1998). Personalmanagement für Europa. Hogrefe Verlag. Göttingen 1998.
- Bungard, W. (2001). Erfolgsfaktor Mitarbeiter im Wirkungsspektrum von Managementsystemen. In: Gaugler, E., Oechsler, W., Weber, W. (Hrsg.). Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Auflage. Schäffer-Poeschel Verlag. Stuttgart 2004.
- Bungard, W. und Wiendieck, G. (2001). Eine Standortbestimmung der Arbeits- und Organisationspsychologie. In Silbereisen, R. und Frey, D. (Hrsg.). Perspektiven der Psychologie. Beltz Verlag. Weinheim 2001.
- Bungard, W. (2004). Erfolgsfaktor Mitarbeiter im Wirkungsspektrum von Managementsystemen. In Gaugler, E. und Weber, W. (Hrsg.). Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Auflage. Schäffer-Poeschel Verlag. Stuttgart 2004.
- Büchli, E. (2007). Finanzielle Führung der Unternehmung. St. Galler Business School (Hrsg.). St. Gallen 2007.
- Bühner, R. (1994). Personalmanagement. Verlag Moderne Industrie. Augsburg 1994.
- Bullinger, H.-J. (2001). Zukunft der Arbeit in einer alternden Gesellschaft. Broschürenreihe: Demografie und Erwerbstätigkeit. Stuttgart 2001.

- Busse, F.-J. (1991). Grundlagen der betrieblichen Finanzwirtschaft. 2. Auflage. Oldenbourg Verlag. München 1991.
- Clement, W. (1981). Konzept und Kritik des Humankapitalansatzes. Duncker und Humblot Verlag. Berlin 1981.
- Conradi, W. (1983). Personalentwicklung. Enke Verlag. Stuttgart 1983.
- Coenenberg, A.G. und Salfeld, R. (2003). Wertorientierte Unternehmensführung. Schäffer-Poeschel Verlag. Stuttgart 2003.
- Corporate Leadership Council (2002). Building the High-Performance Workforce. A Quantitative Analysis of the Effectiveness of Performance Management Strategies. Washington, DC 2002.
- Covey, S.R. (1992). Die Sieben Wege zur Effektivität. 11. vollständig überarbeitete Auflage. Campus Verlag. Frankfurt am Main 1992.
- Cramer, G., Schmidt, H. und Wittwer, W. (2001). Ausbilder Handbuch. Aufgaben, Konzepte und Praxisbeispiele. Loseblattwerke Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst. Köln 2001.
- Cramer, G. und Kiepe, K. (1999). Jahrbuch Ausbildungspraxis. Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst. Köln 1999.
- Darwin, C. (1871). Die Abstammung des Menschen. Voltmedia Verlag Paderborn.
- Decker, F. (2000). Bildungsmanagement. Lernprozesse erfolgreich gestalten, betriebswirtschaftlich führen und finanzieren. 2. veränderte und aktualisierte Auflage. Lexika Verlag. München 2000.
- Dellmann, K. (1994). Controlling von Produktivität, Wirtschaftlichkeit und Ergebnis. Schäffer-Poeschel Verlag. Stuttgart 1994.
- Deutsche Gesellschaft für Personalführung (2004). Wertorientiertes Personalmanagement – ein Beitrag zum Unternehmenserfolg. Bertelsmann Verlag. Bielefeld 2004.
- Deutscher Wirtschaftsdienst (2006). Serie Bildungsbrief 1/2006, 4/2006 und 5/2006.
- Deutscher Wirtschaftsdienst (2007). Serie Bildungsbrief 1/2007 und 6/2007.
- Diedrich, A. (1988). Effizienz betrieblicher Weiterbildung. Aus Hamel, W. (1988) (Hrsg.). Unternehmensführung und Personalwirtschaft. Wirtschaftsverlag Bachem. Köln 1988.
- Dietzen, A., Latniak, E. und Selle, B. (2005). Beraterwissen und Qualifikationsentwicklung – Zur Konstitution von Kompetenzanforderungen und Qualifikationen in Betrieben. Bertelsmann Verlag. Bonn 2005.
- Dobischat, R., Seifert, H. und Ahlne, E. (2001). Betrieblich-berufliche Weiterbildung von Geringqualifizierten – Ein Politikfeld mit wachsendem Handlungsbedarf. In WSI Mitteilungen 1/2002.

- Dohmen, D. und Cleuvers, B.A. (2002). Finanzierung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen. W. Bertelsmann Verlag. Bielefeld 2003.
- Domsch, M. (1983). Partizipative Bildungsplanung im Betrieb. In: Weber, W. (Hrsg.). Betriebliche Aus- und Weiterbildung. Paderborn 1983.
- Doppler, K., Fuhrmann, H., Lebbe-Waschke, B. und Voigt, B. (2002). Unternehmenswandel gegen Widerstände. Campus Verlag. Frankfurt am Main 2002.
- Dornbusch, R., Fischer, S., Startz, R. (2003). Makroökonomik. 8. Auflage. Oldenbourg Verlag. München 2003.
- Drosse, V. (1998). Kostenrechnung Intensivtraining. Gabler Verlag. Wiesbaden 1998.
- Drosten, S. (1996). Integrierte Organisations- und Personalentwicklung in der Lernenden Unternehmung. Bertelsmann Verlag. Bielefeld 1996.
- Dubs, R. (1990). Lernprozesse in Unternehmungen beschleunigen: Zur Transferproblematik in Unternehmungen. In: Die Unternehmung, H. 3, S. 889-903.
- Dubs, R. (1997). Drängt sich für die betriebliche Ausbildung ein Paradigmenwechsel auf? In: Remer, A. und Kimecki, R. (Hrsg.). Luchterhand Verlag. Berlin 1997.
- Dueck, G. (2004). Wild Duck. 3. Auflage. Springer-Verlag. Berlin 2004.
- Eberle, A. und Racky, S. (2003). Untersuchung der Akzeptanz von Personal- und Zielvereinbarungsgesprächen. Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie, 18. S. 21-27.
- Eck, C.D. (2002). Varianten der Organisationsdiagnose. Methoden und Effekte. Zürich 2002.
- Edelmann, W. (1993). Lernpsychologie. 3. Auflage. Weinheim 1993.
- Elsik, W., Eckardstein, D. und Neuberger, O. (Hrsg.) (1992) Strategisches Personalmanagement. Konzeptionen und Konsequenzen. Hampp Verlag. München 1992.
- Empter, S. und Vehrkamp, R.B. (2007). Soziale Gerechtigkeit – eine Bestandsaufnahme. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2007.
- Engels, F. und Marx, K. (1970). Ausgewählte Schriften in zwei Bänden. Dietz Verlag. Berlin 1970.
- Fischer, J, Heise, H. Jütte, W., Schmidt, W. und von Wuntsch, H.-M. (1974). Zur Kritik der Bildungsökonomie. Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung GmbH. Berlin 1974.
- Fischer, E.P. (2006). Die Bildung des Menschen. Ullstein Verlag. Berlin 2006.
- Financial Times vom 05.12.2006.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung. Ausgabe Nr. 43 vom 28.10.2007

- Frantzen, D. (2000). Effizient Lernen. 2. überarbeitete Auflage. Gabler Verlag. Wiesbaden 2000.
- French, W.L., Bell jr. C.H. (1994). Organisationsentwicklung. 4. Auflage. Haupt. Bern 1994.
- Frey, B.S. und Benz, M. (2006). Bildungspolitik - Theorie der Wirtschaftspolitik.
- Friedman, M. (2002). Kapitalismus und Freiheit. 3. Auflage. Piper Verlag. Frankfurt am Main 2006.
- Friedrichs, P. und Althausen, U. (2001). Personalentwicklung in der Globalisierung. Luchterhand Verlag. Neuwied 2001.
- Friesl, C. (2007). Ich und Wir. Unsere Zukunft in der Konfliktgesellschaft.
- Fritsch, R. (2005). Entwicklung der privaten Bildungsrenditen von 1980 bis 2004. Mannheim 2005.
- Galiläer, L. (2005). Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Juventa Verlag. Weinheim 2005.
- Gloede, D. (1991). Strategische Personalplanung in multinationalen Unternehmungen. Deutscher Universitäts-Verlag. Wiesbaden 1991.
- Gönner, K., Lind, S. und Weis, H. (1991). Allgemeine Wirtschaftslehre. 9. überarbeitete Auflage. Verlag Gehlen. Bad Homburg 1991.
- Gore, A. (2007). Angriff auf die Vernunft. 2. Auflage. Riemann Verlag. München 2007.
- Graham, G. (2004). Eight Theories of Ethics. Routledge. London 2004.
- Gray, J. (2002). Straw Dogs, Thoughts on Humans and Other Animals. Granta Books.
- Gräfrath, B. (1997). Evolutionäre Ethik? Philosophische Programme, Probleme und Perspektiven der Soziobiologie. Walter de Gruyter. Berlin 1997.
- Greenspan, A. (2007). Mein Leben für die Wirtschaft. Campus Verlag. Frankfurt am Main 2007.
- Grin, F. (2005), S. 65. In: Bank, V. (2005). Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Haupt Verlag. Bern 2005.
- Gruber, H., Harteis, C, Heid, H. und Meier, B. (2004). Kapital und Kompetenz – Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2004.
- Grunwald, A. (1987). Betriebliche Bildungsarbeit als Instrument der Organisationsentwicklung: Steigerung der Anpassungsfähigkeit von Organisationen durch zielgerichteten Lerntransfer. Berlin 1987.

- Grünewald, U. und Moraal, D. (2003). Betriebliche Weiterbildung in Deutschland – fit für Europa? Ergebnisse der zweiten europäischen Weiterbildungserhebung. Überarbeitete Fassung des BWP-Artikels (BWP 3/2002).
- Gundlach, E. und Wößmann, L. (2000). Die sinkende Produktivität von Schulen in OECD-Ländern. In: Weiß, M. und Weishaupt, H. (2000). Bildungsökonomie und neue Steuerung. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2000.
- Günther, J. (1984). Quo vadis Industriegesellschaft? Sauer-Verlag. Heidelberg 1984.
- Hacker, W. (1998). Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychologische Regulation von Arbeitstätigkeiten. 1. Auflage. Bern 1998.
- Handelsblatt Wirtschaftslexikon (2006). Das Wissen der Betriebswirtschaftslehre. Schäffer-Poeschel Verlag. Stuttgart 2006.
- Handelsblattaussagen Nr. 246, S. 23 und Nr. 187, S. 1.
- Handelsgesetzbuch (2001). 37. Auflage. Deutscher Taschenbuch Verlag. Nördlingen 2000.
- Hanft, A. (1995). Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und organisationalem Lernen. Rainer Hampp Verlag. München 1995.
- Hawking, S. (2006). Die kürzeste Geschichte der Zeit. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Hamburg 2006.
- Hegelheimer, A. (1974). Texte zur Bildungsökonomie. Ullstein Verlag. Ulm 1975.
- Heidenreich, K. (1995). Entwicklung von Skalen. In: Roth, E. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Methoden: Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis. 4. Auflage. München 1995.
- Heinrichs, J. (1986). Die Logik der Vernunftkritik. UTB Francke. Tübingen 1986.
- Hemling, H. (1974). Taschenbuch der Psychologie. Humboldt Verlag. München 1974.
- Hendrik, J. und Schneider, K. (2004). Dynamische Lohneffekte beruflicher Weiterbildung – Eine Längsschnittanalyse mit den Daten des SOEP. Mannheim 2004.
- Hentze, J. (1979). Personalwirtschaftslehre. Haupt Verlag. Stuttgart 1979.
- Henning, K. (1993). Spuren im Chaos. Olzog Verlag. München 1993.
- Hirzel, M. und Wollmann, P. (2000). Mit Selbststeuerung Performance steigern. Frankfurter Allgemeine Zeitung Verlagsbereich Buch. Frankfurt am Main 2000.
- Höckels, A. (2000). Möglichkeiten zur Sicherung von Humankapital im Unternehmen. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2000.

Hofbauer, H. (1979). Wirksamkeit der beruflichen Erwachsenenbildung. Sonderdruck aus: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Tümmels Verlag GmbH. Nürnberg 1979.

Höfinghoff, T. (2007). Schweißer für den Aufschwung. In Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 43 vom 28. Oktober 2007.

Hopfenbeck, W. (2000). Allgemeine Betriebswirtschafts- und Managementlehre. Das Unternehmen im Spannungsfeld zwischen ökonomischen, sozialen und ökologischen Interessen. 13. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag Moderne Industrie. Augsburg 2002.

Horvath, P. (2000). Das Controllingkonzept. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Deutscher Taschenbuch Verlag. Nördlingen 2000.

Huber, S. (2002). Schulleitungsqualifizierung: wann und wie? Praxis in Deutschland und ein Argumentarium zum Zeitpunkt. S. 31-40

Huisken, F. (1972). Zur Kritik an der bürgerlichen Didaktik und Bildungsökonomie. List Verlag. München 1972.

Hummel, T. und Malorny, C. (2002). Total Quality Management. 3. Auflage. In: Kamiske, G.F. (2007). Pocket Power. Hanser Verlag. München 2007.

Institut der Wirtschaft Thüringens (2005). Management von Produktionsnetzwerken in kleinen und mittleren Unternehmen. 1. Auflage. Erfurt 2005.

Institut der Wirtschaft (2004). In Zeitschrift für Personalführung 10/2007, S. 14-15.

Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen (2006). Studie zur Entwicklung des Fachkräftebedarfs in Thüringen.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2007). Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel – Arbeitsgeberbefragung „Beschäftigungstrends“. Studie zum Fachkräftebedarf. Bundesagentur für Arbeit 2007.

Jennen, B., Benoit, B. und Hulverscheidt, C. (2006). Mangel an Fachkräften wird akut. In: Financial Times Deutschland vom 01. Dezember 2006.

Jetter, W., Kirbach, C. und Wottawa, H. (2005). Der Wert der Weiterbildung. In: Harvard Business Manager 06/2005.

Kannheiser, W. (1995). Erfassung der Anforderung einer konkreten Position. In: Sarges, W. (Hrsg.). Management Diagnostik. Göttingen 1995.

Kanning, U.P. und Holling, H. (2002). Handbuch personaldiagnostischer Instrumente. Hogrefe Verlag. Kempten 2002.

Kant, I., (1994). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Valentiner, T. (Hrsg.). Kritik der reinen Vernunft. Stuttgart 1994.

- Kayser, F. und Uepping, H. (1997). Kompetenz der Erfahrung. Personalmanagement im Zeichen des demographischen Wandels. Luchterhand Verlag. Berlin 1997.
- Kirkpatrick, D.L. und Kirkpatrick, J.D. (2006). Evaluation Training Programs: The Four Levels. McGraw-Hill Professional 2006.
- Kleinow, B. Schellenberg-Nicoubin, U. und Schnietz, S. (2006). Kompetenz- und Qualifizierungsplanung – Zukunftsorientiertes Kompetenzmanagement, S. 54-60. In: Zeitschrift Personalführung (1/2006).
- Klimecki, R. und Remer, A. (1997). Personal als Strategie. Luchterhand Verlag. Berlin 1997.
- Kolb, M. (1995). Personalmanagement. Verlag Arno Spitz. Berlin 1995.
- König, E. und Zedler, P. (2002). Theorien der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim 2002.
- König, E. und Zedler, P. (2002). Qualitative Forschung. 2. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim 2002.
- Kosiol, E. (1976). Organisation der Unternehmung. 2. Auflage. Gabler Verlag. Wiesbaden 1976.
- Kraft, B. und Schöndecker, D. (1999). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Felix Meier Verlag. Hamburg 1999.
- Krautz, J. (2007). Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Hugendubel Verlag. München 2007.
- Krech, D.C. und Crutchfield, R.S. (1992). Grundlagen der Psychologie. Psychologie Verlags Union. München 1992.
- Kromrey, H. (1989). Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. 8. Auflage. Opladen 1989.
- Krüger, H.-H. und Helsper, W. (1998). Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Leske und Budrich Verlag. Opladen 1998.
- Kullak, F. (1995). Personalstrategien in Klein- und Mittelbetrieben. Rainer Hampp Verlag. München 1995.
- Kuwan, H., Bilger, F., Gnahn, D. und Seidel, S./ Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006). Berichtssystem Weiterbildung IX – integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Baden-Baden 2006.
- Kymlicka, W. (1996). Politische Philosophie heute. Campus Verlag. Frankfurt am Main 1996.
- Laatz, W. (1993). Empirische Methoden: Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler. Frankfurt am Main 1993.

- Lang, K. (2005). Bildungscontrolling. Personalentwicklung effizient planen, steuern und kontrollieren. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Linde Verlag. Wien 2006.
- Laske, S., Orthey, A. und Schmid, M. (2007). Handbuch PersonalEntwickeln. Deutscher Wirtschaftsdienst. Köln 2007.
- Lattmann, C. (1975). Leistungsbeurteilung als Führungsmittel. Zwecke und Aufgaben von Qualifikationssystemen. Haupt Verlag. Bern 1975.
- Leder, H. (1992). Speed Management. Gabler Verlag. Wiesbaden 1992.
- Legewie, H. und Ehlers, W. (2000). Handbuch Moderne Psychologie. Bechtermünz Verlag. Augsburg 2000.
- Lempert, W. (2002). Berufliche Sozialisation – Oder was Berufe aus Menschen machen. Schneider Verlag Hohengehren. 2. Auflage. Baltmannsweiler 2002.
- Liepmann, D. (1993). Qualifizierungsmaßnahmen als Konzepte der Personalentwicklung. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1993.
- Luhmann, N. (1994). Soziologische Aufklärung 4 – Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. 2. Auflage. Westdeutscher Verlag. Darmstadt 1994.
- Luhmann, N. (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main 2002.
- Maasch, J. (1996). Strategische Personalplanung. Gabler Verlag. Wiesbaden 1996.
- Maier, H. (1995). Handwörterbuch der Aus- und Weiterbildung. Luchterhand Verlag. Neuwied 1995.
- Mankiw, N.G. (2001). Grundzüge der Volkswirtschaft. 2. Auflage. Schäffer-Poeschel Verlag. Stuttgart 2001.
- Manski, K. und Mattauch, W. (2006). Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung – Eine Option für die Personalentwicklung, S. 76-83. In: Zeitschrift Personalführung (9/2006).
- Marx, K. (1872). Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Ungekürzte Ausgabe nach der zweiten Auflage von 1872. Voltmedia Verlag Paderborn.
- Maslow, A.H. (1981). Motivation und Persönlichkeit. Rowohlt Verlag. Hamburg 1981.
- Mattern, C. und Weißhuhn, G. (1980). Einführung in die ökonomische Theorie von Bildung, Arbeit und Produktion. Campus Verlag. Frankfurt am Main 1981.
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. In: Journal of Political Economy Nr. 66, S. 281 – 302.
- Mudra, P. (2005). Erfolgsfaktoren für die Weiterbildung. In: Personalmagazin 8/2005.
- Müller, S. (2005). Diplomarbeit: Entwicklung und Durchführung eines Trainingsseminars zum Mitarbeiter und Qualifizierungsgespräch bei der Carl Zeiss Jena GmbH. Jena 2005.

Müller, S. (2007). Masterarbeit: Strategische Kompetenzplanung und -entwicklung – eine Analyse zur Erklärung der betrieblichen Weiterbildung am Beispiel der Eckes Spirituosen & Wein GmbH Betrieb Nordhausen. Erfurt 2007.

Münch, S. und Held, M. (2001). Nachwuchsförderung im Kontext des organisatorischen Wandels. In: Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie 01/2001.

Nagel, K. (1991). Weiterbildung als strategischer Wettbewerbsfaktor. 2. Auflage. Verlag Moderne Industrie. Augsburg 1991.

Neubäumer, R. (2006). Warum bilden Betriebe ihre Mitarbeiter weiter – oder auch nicht? – Ein theoretischer Ansatz zur Erklärung unterschiedlicher Weiterbildungsaktivitäten von Betrieben. Landau 2006.

Neuberger, O. (1991). Personalentwicklung. Ferdinand Enke Verlag. Stuttgart 1991.

Neuberger, O. (1997). Personalwesen 1. Ferdinand Enke Verlag. Stuttgart 1991.

Neuberger, O. und Wimmer, P. (1998). Personalwesen 2. Ferdinand Enke Verlag. Stuttgart 1991.

Niegemann, H.M. (2001). Neue Lernmedien konzipieren, entwickeln, einsetzen. Verlag Hans Huber. Göttingen 2001.

Nissen, V. und Schneider, H. (2006). Prozessorientiertes Corporate Performance Management. Methoden, Konzepte, Anwendungen. Ilmenau 2006.

Noll, H.-H., Habich, R. (2000). Vom Zusammenwachsen einer Gesellschaft. Campus Verlag. Frankfurt 2000.

OECD – First Results from PISA (2000).

Olfert, K. (1987). Kostenrechnung. Kompendium der Betriebswirtschaft. Kiehl Verlag. Ludwigshafen 1987.

Olfert, K. und Steinbuch, A. (1999). Personalwirtschaft. 8. Auflage. Kiehl Verlag. Ludwigshafen 1999.

Opaschowski, H.W. (2007). Minimex. Das Zukunftsmodell einer sozialen Gesellschaft. Gütersloher Verlagshaus. Gütersloh 2007.

Papmehl, A. und Walsh, I. (1991). Personalentwicklung im Wandel. Gabler Verlag. Wiesbaden 1991.

Pechar, H. (2006). Bildungsökonomie und Bildungspolitik. In Hanft, A. (Hrsg.). Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Waxmann Verlag GmbH. Münster 2006.

Peter, L.J. und Hull, R. (1972). Das Peter Prinzip. Rowohlt Verlag. Hamburg 1972.

Peter, L.J. (1990). Die Peter Pyramide. Hamburg. Rowohlt Verlag. Hamburg 1990.

- Pervin, L.A. (1993). Persönlichkeitstheorien. 3. Auflage. Reinhardt Verlag. München 1993.
- Rahn, H.-J. (1992). Betriebliche Führung. 2. Auflage. Kiehl Verlag. Ludwigshafen 1992.
- Remer, A. und Kimecki, R. (1997). Personal als Strategie. Luchterhand Verlag. Berlin 1997.
- Rieckhof, H.C. (1989). Strategien der Personalentwicklung. 2. Auflage. Gabler Verlag. Wiesbaden 1989.
- Rieckhof, H.-C. (1997). Strategien der Personalentwicklung. 4. Auflage. Gabler Verlag. Wiesbaden 1998.
- Rieckmann, H. (1991). Dynaxibility – oder wie “systemisches” Management in der Praxis funktionieren kann. In: Henning, K. und Harendt, B. (1991). Methodik und Praxis der Komplexitätsbewältigung. Duncker und Humblot. Berlin 1991.
- Röder, K., Schneider, H.M. und Weitz, R. (2007). Die Zukunft des Arbeitsmarktes in Thüringen. Institut der Wirtschaft Thüringens. Gotha 2007.
- Roevenich, W. (1966). Bildungsökonomie. Sonderdruck der wirtschafts- und sozialpolitischen Grundinformationen für das Deutsche Industrieinstitut. Deutscher Industrieverlag. Köln 1966.
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W., Freemann, H.E. (2005). Evaluation – A Systematic Approach. 7. Auflage.
- Rost, D.H. (2005). Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Beltz Verlag. Weinheim 2005.
- Rother, G. (1996). Personalentwicklung und strategisches Management. Gabler Verlag. Wiesbaden 1996.
- Sadowski, D. (1981). Zur Theorie unternehmensfinanzierter Investitionen in der Berufsbildung. S. 41-66. In: Brinkmann, G. (Hrsg.). Konzept und Kritik des Humankapitalansatzes. Verlag Duncker und Humblot. Berlin 1981.
- Samuelson, P.A. und Nordhaus, W.D. (2005). Volkswirtschaftslehre. Verlag Moderne Industrie. Bobingen 2005.
- Sanders, E.-M. (2005). Total Quality Management in kleinen und mittelständischen Unternehmen – der Beitrag des Konzepts „Partizipation & Empowerment“. Aachener Reihe Mensch und Technik. Aachen 2005.
- Sanders, H. (1978). Bildungsökonomie und Bildungsplanung: theoretische Stringenz und praktische Relevanz. 1. Auflage. Campus Verlag. Frankfurt am Main 1978.
- Sarris, V. und Reiß, S. (2004). Kurzer Leitfaden der Experimentalpsychologie. Springer Verlag. Berlin 2004.

- Scharf, A. und Schubert, B. (2001). Marketing. 3. Auflage. Schäffer-Poeschel Verlag. Ulm 2001.
- Schiener, J. (2006). Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft – Analysen zur Karrieremobilität. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2006.
- Schmitt, A. (2006). Wirtschaftlichkeit von Weiterbildungen. VDM Verlag Dr. Müller. Saarbrücken 2006.
- Scholz, C. (1993). Personalmanagement. 3. Auflage. Franz Vahlen Verlag. München 1993.
- Schönecker, D. und Wood, A.W. (2004). Kants „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. 2. Auflage. Schöningh Verlag. Paderborn 2004.
- Schönpflug, W. und Schönpflug, U. (1996). Psychologie. Beltz-Verlag. Weinheim 1996.
- Schuler, H. (1993). Organisationspsychologie. 1. Auflage. Verlag Hans Huber. Göttingen 1993.
- Schuler, H. (1995). Organisationspsychologie. 2. Auflage. Bern 1995.
- Schuler, H. (2000). Psychologische Personalauswahl. 3. Auflage. Verlag für angewandte Psychologie. Göttingen 2000.
- Schwamm, D. (1994). Organisatorische Effizienz. Internetquelle:
http://www.henrys.de/daniel/index.php?cmd=texte_organisatorische-effizienz.htm
- Schwanitz, D. (2002). Bildung. Goldmann Verlag. München 2002.
- Schwuchow, K. und Gutmann, J. (2001). Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung. Luchterhand Verlag. Neuwied 2001.
- Smith, A. (1776). Der Reichtum der Nationen. Voltmedia Verlag Paderborn.
- Spengler, T. (2006). Modellgestützte Personalplanung. Working Paper No. 10. Magdeburg 2006.
- Stadlbauer, A. (2004). Effektivität und Effizienz in der Erwachsenenbildung. Trauner Druck. Linz 2004.
- Statistisches Bundesamt (2005). Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 173.
- Stäbler, S. (1999). Die Personalentwicklung der „Lernenden Organisation“. Duncker und Humblot. Berlin 1999.
- Stähle, W.H. (1999). Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. 8. Auflage. Vahlen Verlag. München 1999.
- Stehle, H. und Sanwald, W. (1990). Grundriss der industriellen Kosten- und Leistungsrechnung. Merkur Verlag. Rinteln 1990.

- Stelzl, I. (2005). Fehler und Fallen der Statistik. Waxmann Verlag. Münster 2005.
- Stiefel, R.T. (2006). Personalentwicklung KMU. Innovationen durch praxiserprobte Konzepte. 5. Auflage. Rosenberger Fachverlag. Leonberg 2006.
- Straub, J., Kempf, W. und Werbik, H. (2002). Psychologie – Eine Einführung. 4. Auflage. Deutscher Taschenbuch Verlag. München 2002
- Strittmatter, P. und Niegemann, H.M. (2000). Lehren und Lernen mit Medien. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt 2000.
- Strombach, M.E. (1992). Personalentwicklung. Vogel Verlag. Würzburg 1992.
- Söllner, F. (2001). Die Geschichte des ökonomischen Denkens. 2. Auflage. Springer-Verlag. Berlin 2001.
- Sokianos, N. (1996). Personalpolitik. Gabler Verlag. Wiesbaden 1996.
- Sonntag, K. und Schmidt-Rathjens, C. (2004). Kompetenzmodelle – Erfolgsfaktoren im HR Management? Ein strategie- und evidenzbasierter Ansatz der Kompetenzmodellierung, S. 18-26. In: Zeitschrift Personalführung (10/2004).
- Sozialgesetzbuch (2007). 35. Auflage. Deutscher Taschenbuch Verlag. München 2007.
- Thielenhaus, J.P. (1981). Strategische Personalentwicklungsplanung. Barudio & Hess Verlag. Frankfurt am Main 1981.
- Ulrich, D., Lake, D. (1990). Organizational Capability. John Wiley & Sons. New York 1990.
- Volpert, W. (1983.). Das Modell der hierarchisch-sequentiellen Handlungsorganisation. In: Hacker, W., Volpert, W. und von Cranach, M. (Hrsg., 1983). Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung. Hans Huber Verlag. Bern 1983.
- Von Landsberg, G. und Weiss, R. (1995). Bildungscontrolling. 2. Auflage.
- Von Recum, H. (1968). Aspekte der Bildungsökonomie. Luchterhand Verlag. Neuwied 1968.
- Von Rosenstiel, L. (1991). Grundlagen der Organisationspsychologie. 3. Auflage. Schäffer-Poeschel Verlag. Stuttgart 1992.
- Von Rosenstiel, L. (1972). Motivation im Betrieb. In: Zwick, J. (Hrsg.). Psychologie im Betrieb. Wilhelm Goldmann Verlag 1972.
- Von Rosenstiel, L., Molt, W. und Rüttinger, B. (1975). Organisationspsychologie. 2. Auflage. Kohlhammer Verlag. Stuttgart 1975.
- Von Rosenstiel, L., Nerdinger, F.W. und Spieß, E. (1998). Von der Hochschule in den Beruf. Verlag für angewandte Psychologie. Göttingen 1998.
- Walker, J.W. (1992). Human Resource Strategy. McGraw-Hill. Hightstown New York 1992.

Watzlawick, P. (2005). Wie wirklich ist die Wirklichkeit. 4. Auflage. Piper Verlag. München 2005.

Weber, M. (1922). Wirtschaft und Gesellschaft. Voltmedia Verlag Paderborn.

Weber, W. und Weinemann, J. (1989). Strategisches Personalmanagement. Schäffer-Poeschel. Stuttgart 1989.

Weiß, M. und Weishaupt, H. (2000). Bildungsökonomie und neue Steuerung. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2000.

Weiß, M. und Preuschoff, C. (2004). Kosten- und Effizienzanalysen im Bildungsbereich. Frankfurt am Main 2004.

Weiß, M. (1995). Bildungsökonomische Wirkungsforschung: Konzepte, Methoden, empirische Befunde. In Trier, U. P. (Hrsg.). Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen. Bern 1995.

Weiß, M. und Timmermann, D. (2004). Bildungsökonomie und Schulstatistik. In Helsper, W. und Böhme, J. Handbuch der Schulforschung. Opladen 2004.

Will, A., Winterler, A. und Krapp, A. (1987). Evaluation in der beruflichen Weiterbildung. Sauer Verlag. Heidelberg 1987.

Wiswede, G. (1995). Einführung in die Wirtschaftspsychologie. 2. neubearbeitete und erweiterte Auflage. Reinhardt Verlag. München 1995.

Wittkuhn, K. und Bartscher, T. (2001). Improving Performance. Luchterhand Verlag. Neuwied 2001.

Wittpoth, J. (2006). Einführung in die Erwachsenenbildung. 2. aktualisierte Auflage. Verlag Barbara Budrich. Ulm 2006.

Wittwer, W. (1982). Weiterbildung im Betrieb: Darstellung und Analyse. München 1982.

Wottawa, H. (1996). Evaluationsforschung bei Weiterbildungsveranstaltungen: Wirksamkeit von Trainingsmaßnahmen. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 1, S. 4-9.

Wottawa, H. und Thierau, H. (2003). Lehrbuch Evaluation. Huber Verlag. Bern 2003.

Wottawa, H. (2005). Den konkreten Output in den Blick nehmen. In: Zeitschrift Personalmagazin 8/2005.

Wöhe, G. (1993). Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Vahlen Verlag. München 1999.

Zander, E. und Knebel, H. (1993). Praxis der Leistungsbeurteilung. 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Sauer-Verlag. Heidelberg 1993.

Zedler, P. (1979). Einführung in die Bildungsplanung. 1. Auflage. Klett-Cotta Verlag. Stuttgart 1979.

Zeitschrift für Personalführung 08/2007, S. 10-13

Zimbardo, P.G. (1995). Psychologie. 6. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Springer Verlag. Augsburg 1995.

Lebenslauf

Stephan Müller, geb. 1977 in Nordhausen. Absolvierte eine Ausbildung zum KfZ-Mechaniker und studierte Wirtschaftspsychologie sowie Bildungsmanagement. Arbeitet in der Industrie im Personalmanagement. Seine Schwerpunkte sind: Personalauswahl und –entwicklung, Change Management und Coaching.

Ehrenwörtliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Direkt übernommene Formulierungen stammen aus folgenden Arbeiten:

Diplomarbeit: Entwicklung und Durchführung eines Trainingsseminars zum Mitarbeiter und Qualifizierungsgespräch bei der Carl Zeiss Jena GmbH (S. 23-24, S. 46-47 und S. 48-51), Hochschule Harz.

Masterarbeit: Strategische Kompetenzplanung und -entwicklung – eine Analyse zur Erklärung der betrieblichen Weiterbildung am Beispiel der Eckes Spirituosen & Wein GmbH Betrieb Nordhausen (S. 19-34, S. 36-39, S. 62-65 und S. 73-77), Universität Erfurt.

Hausarbeit: Aspekte professionellen Handelns in der Weiterbildung – Berufsethik (S. 4-18), Universität Erfurt.

Diese Arbeiten wurden von mir selbst erstellt. Die Quellen sind im Verlauf der Arbeit kenntlich gemacht. Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts habe ich keine Unterstützungsleistung von weiteren Personen erhalten. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Die Arbeit oder Teile davon wurden bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde als Dissertation vorgelegt. Ferner erkläre ich, dass ich nicht bereits eine gleichartige Doktorprüfung an einer Hochschule endgültig nicht bestanden habe.“

Stephan Müller